Human Resources Development Canada
Développement des ressources humaines Canada

National Literacy Secretariat

Le Secrétariat national à l'alphabétisation

Canada

102-04394/

L'alphabétisme et l'alphabétisation des groupes francophones minoritaires au Canada

Document de réflexion

Gouvernment du Canada
Développement des Ressources humaines

Secrétariat national à l'alphabétisation

Government of Canada
Human Resources Development

National Literacy Secretariat

Recherche et rédaction : Sylvie Roy

Révision linguistique : Ginette Trudel

Mise en page et traitement graphique : Manon Lauzon

Secrétariat national à l'alphabétisation
Ottawa, 1997.

Notes aux lecteurs et aux lectrices

Les opinions émises dans le présent document ne reflètent pas nécessairement celles du SNA.

Le masculin est utilisé sans discrimination, dans le seul but d'alléger la lecture. Cependant, pour tenir compte de la réalité, nous avons choisi le terme «formatrice» lorsque nous désignons les personnes enseignant en alphabétisation.

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ACELF	Association canadienne d'éducation de langue française
ACFO	Association canadienne-française de l'Ontario
ACO	Alphabétisation communautaire Ontario
AFL	Association française pour la lecture
CAP	Comité d'alphabétisation de Prescott (Ontario)
Centre FORA	Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation
ECLEUQ	Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement
EIAA	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes
ETS	Educational Testing Service
FANB	Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick
FCAF	Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français
FCFAC	Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada
FFHQ	Fédération des francophones hors Québec
ICEA	Institut canadien d'éducation aux adultes
MCL	Movement for Canadian Literacy
NAEP	National Assessment Educational Progress
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PCRS	Programmes communautaires de récupération scolaire
RGFAPO	Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario
RGPAQ	Regroupement des groupes populaires d'alphabétisation du Québec
SAIC	Secrétariat aux affaires intergouvernementales canadiennes
SNA	Secrétariat national à l'alphabétisation

PRÉSENTATION

Le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA) publie le présent document afin de contribuer à préciser les enjeux qui touchent l'alphabétisme et l'alphabétisation des groupes francophones minoritaires au Canada. La situation de ces communautés, telle qu'elle est révélée notamment par l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, reflète des problèmes urgents dont le SNA doit se préoccuper. Cette démarche de réflexion n'escamote pas, par ailleurs, le rôle et la place qu'occupe le Québec dans la francophonie canadienne. En ce sens, les organismes québécois peuvent toujours servir d'appui et de source d'inspiration pour les actions d'alphabétisation en français ailleurs au Canada.

Depuis sa création en 1987, le SNA a pour principaux objectifs de «promouvoir et offrir une multitude de possibilités pour permettre aux Canadiens d'améliorer leurs capacités de lecture, d'écriture et de calcul [afin d'] assurer aux personnes faiblement alphabétisées un meilleur accès à la vie sociale, économique et politique du Canada». Comme les services directs d'alphabétisation sont de compétence provinciale, le SNA agit comme catalyseur en soutenant de diverses façons des organismes non gouvernementaux et en appuyant, par des ententes, les actions provinciales d'alphabétisation. Depuis sa création, le SNA a appuyé plus de 3 000 projets au Canada dans les cinq volets de son programme de financement : matériel didactique, recherche, amélioration de l'accès aux programmes, coordination et partage d'information, de même que sensibilisation du public. Plusieurs de ces projets ont été lancés par des groupes francophones en situation minoritaire, que ce soit les groupes locaux ou les associations provinciales, la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF) ou d'autres partenaires pan-canadiens préoccupés d'alphabétisme chez les francophones.

Quelle est aujourd'hui la situation de l'alphabétisme et de l'alphabétisation en français en milieu minoritaire ? Quelles sont les tendances qui orientent, aident ou nuisent à son développement ? L'objectif de la démarche que nous proposons ici consiste à offrir au milieu de l'alphabétisation des pistes de travail qui mèneront à une meilleure vue d'ensemble de la situation et à l'adoption de mesures et de règles plus adaptées. L'analphabétisme est un des obstacles que rencontrent les groupes francophones minoritaires sur le chemin de leur épanouissement. Toute activité visant à promouvoir et accroître l'alphabétisme et l'alphabétisation en français aura, par conséquent, un effet bénéfique sur l'avenir. En jouant un rôle de rassembleur, le SNA espère contribuer au progrès de l'alphabétisation en français au Canada.

Je nous souhaite à tous une lecture enrichissante et de bonnes discussions !

James E. Page
Directeur général du Secrétariat national à l'alphabétisation

TABLE DES MATIÈRES

Page

Introduction 1

Première partie
Contexte des communautés
francophones minoritaires au Canada 3

1.1 Données générales sur les communautés francophones minoritaires 3

1.2 Données sur la scolarité 7

1.3 Évolution du concept de mesure de l'analphabétisme 10

1.4 Les francophones et les enquêtes de mesure de l'analphabétisme au Canada 12

1.5 Quelques éléments historiques sur le mouvement d'alphabétisation en français 22

Seconde partie
Enjeux pour le développement de l'alphabétisation
en français en milieu minoritaire au Canada 27

2.1 Assurer la reconnaissance et la continuité des actions d'alphabétisation 27

2.2 Consolider et adapter les modèles d'alphabétisation 31

2.3 Améliorer les pratiques d'alphabétisation 35

2.4 Poursuivre la formation des formatrices 38

2.5 Lier l'alphabétisme à d'autres problématiques des communautés francophones 41

2.6 Enrichir la recherche 42

2.7 Partager les responsabilités en matière d'alphabétisme 47

Conclusion 53

Bibliographie 55

INTRODUCTION

En 1989, l'Institut canadien d'éducation aux adultes (ICEA), le Regroupement des groupes populaires d'alphabétisation du Québec (RGPAQ) et la Fédération des francophones hors Québec (FFHQ)[1] ont entrepris conjointement une démarche visant à décrire l'analphabétisme des francophones au Canada et à suggérer des pistes d'actions pour assurer l'accès «à une éducation, à des moyens d'expression et à des outils de développement qui leur ressemblent et qui leur permettent de s'épanouir à leur pleine mesure[2]». Cette démarche a donné naissance à la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF) et à une prise de conscience quant à l'urgence d'agir pour améliorer la situation des francophones analphabètes. L'alphabétisation en français au Canada a fait des pas importants depuis, comme en témoignent la mise sur pied d'infrastructures et de programmes (notamment en Ontario et au Nouveau-Brunswick) et la multiplication des projets locaux. Où en sommes-nous aujourd'hui ? Comment protéger et étendre nos acquis ? Voilà les objectifs du présent document.

Dans ce texte, nous proposons un cadre de réflexion sur l'alphabétisme et l'alphabétisation des francophones du Canada qui vivent en situation minoritaire. Il se divise en deux parties. Dans la première, nous présentons certaines données qui précisent la situation actuelle des francophones au regard de l'alphabétisme et de l'alphabétisation. Dans la seconde partie, nous soumettons à la discussion un certain nombre d'enjeux qui touchent le développement et la réussite des actions d'alphabétisation en français. Pour approfondir ces enjeux, nous avons opté pour une formule interrogative par laquelle tous les partenaires sont appelés à chercher leurs propres réponses. Les questions sont nombreuses : comment favoriser l'alphabétisme des francophones vivant en situation minoritaire ? Quelles sont les actions prioritaires à mettre en oeuvre en matière de formation, de recherche, de modèle d'organisation et d'intervention ? Quels sont les rôles des partenaires pour maintenir, augmenter et élargir les activités d'alphabétisation menées auprès des francophones ? Autant de questions parmi d'autres qui sont mises en valeur au fil du texte et qui pourraient être discutées à divers paliers décisionnels.

Le document comporte les limites inhérentes au mandat confié par le SNA. Nous n'avons pas la prétention de dresser un portrait exhaustif des initiatives réalisées dans chaque province, encore moins de préciser les défis qui leur sont propres[3]. Par ailleurs, nous esquissons tout au plus une problématique; d'autres lectures seront nécessaires pour l'approfondir. La bibliographie à la fin du présent document offre à cet égard des pistes intéressantes de lecture. Enfin, nous posons plus de questions que nous soumettons de réponses, puisque c'est à chaque milieu de trouver les siennes. De fait, c'est une forme de «matière brute» soumise au débat, appelée à être critiquée, complétée ou transformée.

---

1. En 1991, la FFHQ devient la Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada (FCFA du Canada).

2. Andrée Boucher (1989), *En toutes lettres et en français. L'analphabétisme et l'alphabétisation chez les francophones au Canada*. Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes, p. 11.

3. Le projet de recherche-action, mené conjointement par la FCAF et l'UQAM en 1997, tentera de décrire de façon plus détaillée les pratiques et les politiques d'alphabétisation en français au Canada.

Plusieurs personnes ont contribué à cette démarche de réflexion et de rédaction, soit en participant à une consultation téléphonique menée en novembre 1996, soit en validant la version initiale du présent document. Ces personnes sont Pierre Foisy, Luce Lapierre, Murielle Gagné-Ouellette, Joëlle Désy, Serge Wagner, Yvon Laberge, Jean-Yves Desjardins, Léonce Chiasson, Raymond Day, Roger Doiron, Thérèse Guillemette, Anna Vivas-Péres et Catherine Darveault. Nous tenons à les remercier chaleureusement car elles ont contribué, par leurs commentaires, leur ferveur et leur disponibilité, à assurer le succès de cette entreprise.

Sylvie Roy

PREMIÈRE PARTIE

Contexte des communautés francophones minoritaires au Canada

Dans la présente partie, nous abordons quelques données statistiques et historiques qui situent les enjeux présentés dans la seconde section du document. Nous faisons état tout d'abord de quelques chiffres concernant l'évolution des communautés francophones au Canada depuis 20 ans. Ensuite, nous commentons les données sur les francophones ayant moins de neuf ans d'études en les comparant d'une part, dans le temps (1981 et 1991) et, d'autre part, avec celles des anglophones. Puis, nous présentons l'évolution des concepts liés à la mesure de l'analphabétisme. Par la suite, nous décrivons les résultats des plus récentes études faites au Canada pour apprécier l'alphabétisme, en nous attardant davantage aux résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA, 1994). Nous terminons en présentant quelques points de repères historiques qui campent le mouvement d'alphabétisation en français au Canada dans son contexte.

1.1 Données générales sur les communautés francophones minoritaires

Le tableau 1 donne un aperçu de l'évolution démographique des francophones au Canada depuis 1971. En 1991, on comptait 976 415 francophones minoritaires, qui forment si l'on inclut aussi le Québec, 15% de la francophonie canadienne. Ce nombre est supérieur à la population totale de chacune des provinces suivantes : Terre-Neuve, Île-du-Prince-Édouard, Nouveau-Brunswick et Saskatchewan. La moitié des francophones (503 345) habite en Ontario et constitue de ce fait la plus grosse minorité francophone au Canada (bien qu'elle forme seulement 5% de la population de cette province). C'est par ailleurs au Nouveau-Brunswick qu'on trouve la plus forte concentration de francophones, puisqu'ils représentent plus du tiers de la population de cette province.

Des chercheurs de l'Institut canadien de recherche sur le développement régional ont découpé le Canada (sans le Québec) en 22 régions ou groupes francophones pour donner un portrait plus précis des francophones minoritaires[4]. Selon leurs analyses, la structure démographique de la francophonie canadienne se caractérise par sa dualité : trois francophones sur quatre vivent dans cinq regroupements, qu'on désigne comme les «régions de souche», alors que les autres vivent dispersés dans le reste des 17 régions francophones. Les francophones des régions de souche sont plus stables et vivent habituellement plus en concentrations. Cependant, ils se trouvent en moins bonne situation économique et sont moins scolarisés. Les autres francophones sont davantage scolarisés, plus mobiles et travaillent dans des régions urbaines anglophones, ce qui les rend plus vulnérables à l'assimilation. Sur les 22 regroupements ou régions francophones délimités par les chercheurs, seulement quatre atteignent 20% et plus de la population : les comtés à forte représentation francophone au Nouveau-Brunswick dont le nord de la

---

4. Maurice Beaudin et René Boudreau (1994), *État de la francophonie hors Québec en 1991*, Moncton, pour le Comité d'adaptation des ressources humaines de la francophonie canadienne, FCFA du Canada.

province (80%), le sud-ouest de la Nouvelle-Écosse (29%), le sud-est (20%) et le nord-est (22%) de l'Ontario[5].

Entre 1971 et 1991, le nombre absolu de francophones vivant à l'extérieur du Québec a augmenté de 5%, en partie grâce à la migration interprovinciale venue du Québec[6]. Cependant, le tableau 1 révèle que la place qu'ils occupent dans la population canadienne a diminué, passant de 6% à 4,8%. Cela est attribuable en partie à l'augmentation de l'immigration, un phénomène qui s'est surtout manifesté en Ontario et en Colombie-Britannique.

Par ailleurs, la population francophone vivant à l'extérieur du Québec est vieillissante; l'âge médian s'est accru de dix ans depuis 1971, passant de 27,6 ans à 37 ans. La population canadienne a aussi vieilli, mais moins[7]. La population francophone vivant en milieu minoritaire est aussi plus vieille que celle du Québec : 28% des francophones hors Québec sont âgés de moins de 25 ans, comparativement à 34% des francophones du Québec.

---

5. Pour la description et la classification économique des 22 régions, voir Marc Godbout (1995), *Plan directeur de la main-d'oeuvre de la francophonie canadienne*, sans lieu, pour le Comité d'adaptation des ressources humaines de la francophonie canadienne, FCFA du Canada, p. 22-25.

6. Pour sa part, le Québec francophone a connu une augmentation de 13% dans cet intervalle de temps.

7. L'âge médian au Canada est passé de 26,3 ans en 1971 à 33,5 ans en 1991.

Tableau 1
Population de langue maternelle française, Canada, provinces et territoires, 1971-1991

	1971		1981		1991	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Île-du-Prince-Édouard	7 360	6,6	5 835	4,8	5 750	4,5
Nouvelle-Écosse	39 335	5,0	35 385	4,2	37 525	4,2
Terre-Neuve	3 640	0,7	2 580	0,5	2 855	0,5
Nouveau-Brunswick	215 725	34,0	231 970	33,6	243 690	34,0
Québec	4 867 250	80,7	5 254 195	82,5	5 585 650	82,0
Ontario	482 045	6,3	465 335	5,5	503 345	5,0
Manitoba	60 545	6,1	51 620	5,1	50 775	4,7
Saskatchewan	31 605	3,4	25 090	2,6	21 795	2,2
Alberta	46 500	2,9	60 605	2,7	56 730	2,3
Colombie-Britannique	38 035	1,7	43 415	1,6	51 585	1,6
Yukon	450	2,4	530	2,3	905	3,3
T.N.-O.	1 160	3,3	1 225	2,7	1 455	2,5
TOTAL CANADA	**5 793 650**	**26,9**	**6 177 795**	**25,7**	**6 562 065**	**24,3**
CANADA moins Québec	**926 400**	**6,0**	**923 605**	**5,2**	**976 415**	**4,8**

Note : Les réponses multiples ont été redistribuées également entre les langues déclarées.

Sources : Statistique Canada, *Langue maternelle*, recensement du Canada de 1971, n° 92-725 au catalogue; Statistique Canada, *Langue maternelle, langue officielle et langue parlée à la maison*, recensement du Canada de 1981, n° 92-910 au catalogue; Statistique Canada, *Langue maternelle : données-échantillon (20%)*, recensement du Canada de 1991, n° 93-333 au catalogue (données tirées de Brian R. Harrison (1996), *Les jeunes et les minorités de langue officielle — 1971 à 1991*, Ottawa, Statistique Canada, Division de la démographie).

En fait, depuis 1971, on constate une baisse importante du nombre de jeunes francophones, et ce, dans toutes les provinces et territoires, à l'exception du Yukon. Le nombre de jeunes de moins de 25 ans a chuté de 35%, alors que celui des jeunes non francophones n'a presque pas connu de baisse à l'extérieur du Québec. Le tableau 2 indique le nombre de francophones de moins de 25 ans en 1971, 1981 et 1991, par province et territoire. On y remarque que dans cinq provinces, la diminution du nombre de jeunes dépasse 45% : la Saskatchewan (70%), l'Île-du-Prince-Édouard (61%), le Manitoba (52%), Terre-Neuve (49%) et la Nouvelle-Écosse (46%).

Tableau 2
Jeunes francophones vivant à l'extérieur du Québec, Canada, provinces et territoires 1971, 1981 et 1991

	1971	1981	1991	Écart (n) 1971 à 1991	Écart (%) 1971 à 1991
Île-du-Prince-Édouard	3 245	1 950	1 260	–1 985	–61,2
Nouvelle-Écosse	14 920	11 290	8 020	–6 900	–46,2
Terre-Neuve	1 585	1 050	810	–775	–48,9
Nouveau-Brunswick	117 835	106 695	85 660	–32 175	–27,3
Ontario	219 800	183 800	144 930	–74 870	–34,1
Manitoba	26 580	18 375	12 800	–13 780	–51,8
Saskatchewan	11 600	6 785	3 450	–8 150	–70,3
Alberta	18 320	23 710	12 500	–5 820	–31,8
Colombie-Britannique	10 525	10 605	8 325	–2 200	–20,9
Yukon	125	145	230	105	84,0
T.N.-O.	420	400	330	–90	–21,4
CANADA moins le Québec	**424 955**	**364 805**	**278 315**	**–146 640**	**–34,5**

Source : Recensements de 1971, 1981 et 1991, totalisation non publiées (données tirées de Brian R. Harrison (1996), *Les jeunes et les minorités de langue officielle — 1971 à 1991*, Ottawa, Statistique Canada, Division de la démographie).

Ce vieillissement accéléré de la population n'est pas sans rapport avec le statut minoritaire des francophones au Canada. On peut l'expliquer par la fécondité légèrement plus faible des femmes francophones[8], mais surtout par l'augmentation des mariages exogames[9] et l'attirance de l'anglais chez les jeunes. En effet, le pourcentage de jeunes qui vivent dans une famille où les deux parents sont francophones est passé de 92% en 1971, à 74% en 1991. Parallèlement, les mariages mixtes augmentent; le passage du français à l'anglais est beaucoup plus élevé chez les jeunes vivant dans ces familles, bien que cette tendance ait diminué depuis 20 ans[10]. Dans l'ensemble, 21% des francophones de moins de 25 ans choisissent l'anglais comme langue d'usage; ce passage est plus évident au début de la vingtaine. Le transfert linguistique varie en fonction de la concentration des francophones. Comme le montre le tableau 3, il est faible au Nouveau-Brunswick (5%), très élevé en Colombie-Britannique (51%), en Alberta (48%) et en Saskatchewan (48%); en Ontario, près du quart des jeunes francophones choisissent l'anglais. D'autres données confirment le phénomène inquiétant de l'assimilation chez les francophones minoritaires : 64% seulement des francophones disent parler le français à la maison (70% si l'on accepte les réponses

8. Les démographes associent le niveau de remplacement d'une population à un indice de fécondité de 2,1. Celui des femmes francophones est de 1,6 durant les cinq années précédant 1991; celui des femmes anglophones, de 1,7, et celui des femmes allophones, de 1,8.

9. On parle de mariage mixtes ou exogames lorsque les deux conjoints sont de nationalités différentes.

10. Dans les couples mixtes où la mère est francophone, la proportion des jeunes qui adoptent le français comme langue maternelle est passée de 10% en 1971 à 18% en 1991 (23% si l'on inclut les réponses multiples).

multiples)[11]. L'exogamie, de même que le niveau de concentration démographique sont des facteurs souvent cités par les chercheurs pour expliquer le transfert du français à l'anglais[12].

Tableau 3
Transfert linguistique du français à l'anglais, jeunes francophones à l'extérieur du Québec, Canada, provinces et territoires

Province	Pourcentage
Île-du-Prince-Édouard	25,8
Nouvelle-Écosse	23,4
Terre-Neuve	35,2
Nouveau-Brunswick	5,1
Ontario	23,6
Manitoba	36,8
Saskatchewan	43,5
Alberta	48,4
Colombie-Britannique	50,5
Yukon	26,1
T.N.-O.	34,8
CANADA moins le Québec	**20,7**

Source : Statistique Canada, *Rétention et transfert linguistique*, recensement du Canada de 1991, n° 94-319 au catalogue (données tirées de Brian R. Harrison (1996), *Les jeunes et les minorités de langue officielle — 1971 à 1991*, Ottawa, Statistique Canada, Division de la démographie).

1.2 Données sur la scolarité

Les données sur la scolarité demeurent encore aujourd'hui le meilleur outil à la disposition des francophones en milieu minoritaire pour estimer l'analphabétisme dans leur communauté. Cette mesure est toujours celle de l'Unesco : sont considérées analphabètes les personnes qui ont fait moins de neuf ans d'études. Les enquêtes récentes, dont l'EIAA, ont démontré cependant que la scolarité n'équivaut pas à l'alphabétisme, puisqu'un bon nombre d'adultes ont des capacités de lecture différentes de ce que laisse supposer leur niveau de scolarité (voir la section 1.4). Les données présentées au tableau 4 permettent de comparer par province les résultats des francophones et des anglophones à l'aide des recensements de 1981 et 1991.

---

11. Marc Godbout (1995), *Plan directeur de la main-d'oeuvre de la francophonie canadienne*, p. 48.

12. Charles Castonguay (1983), *L'évolution de l'exogamie et des incidences sur les transferts linguistiques chez les populations provinciales de langue française au Canada entre 1971 et 1981*, Québec, Conseil de la langue française; Réjean Lachapelle et Jacques Henripin (1980), *La situation démolinguistique du Canada*, Montréal, Institut de recherches en politiques publiques.

Tableau 4
Population francophone de 15 ans et plus ayant moins de 9 ans de scolarité, Canada, provinces et territoires, comparaison avec la population anglophone, 1981-1991

	Moins de 9 ans de scolarité					
	1981			1991		
	Franc.	Angl.	Écart	Franc.	Angl.	Écart
Île-du-Prince-Édouard	49,9	24,6	25,3	32,5	14,6	17,9
Nouvelle-Écosse	36,8	21,2	15,6	24,4	12,5	11,9
Terre-Neuve	27,0	33,3	– 4,7	20,5	20,5	0,0
Nouveau-Brunswick	42,5	24,8	17,7	29,3	14,4	14,9
Québec	29,8	18,6	11,2	20,3	11,8	8,5
Ontario	28,5	14,1	14,4	17,5	7,4	10,1
Manitoba	29,1	14,6	14,5	18,8	8,5	10,3
Saskatchewan	31,4	16,6	14,8	21,8	10,5	11,3
Alberta	21,6	10,0	11,6	11,9	5,4	6,5
Colombie-Britannique	22,4	10,2	12,2	13,6	5,7	7,9
Yukon	15,6	9,6	6,0	6,3	5,5	0,8
T.N.-O.	19,2	14,5	4,7	10,5	9,6	0,9
Canada moins le Québec	**(données non disp.)**			**20,2**	**8,1**	**12,1**
Canada	**30,1**	**14,7**	**16,4**	**20,2**	**8,3**	**11,9**

Sources : Les données de 1981 sont tirées du rapport d'Andrée Boucher (1989), *En toutes lettres et en français. L'analphabétisme et l'alphabétisation chez les francophones au Canada*, p. 31. Les données du recensement de 1991 ont été obtenues de Statistique Canada à la demande du SNA. Les francophones comprennent les personnes ayant déclaré le français à titre de réponse unique ou multiple à la question sur la langue maternelle. De même, les anglophones comprennent les personnes ayant déclaré l'anglais à titre de réponse unique ou multiple à la question sur la langue maternelle.

En dix ans, on constate une évolution positive de la situation des francophones : la proportion de ceux n'ayant pas atteint neuf ans d'études est passée de 30% à 20%; cependant, elle reste deux fois plus élevée que celle des anglophones (8%), et ce, même au Québec. L'écart entre les proportions de francophones et d'anglophones peu scolarisés, s'il a diminué partout (à l'exception de Terre-Neuve), est encore important et dépasse dix points dans six provinces. C'est à l'Île-du-Prince-Édouard (33%) et au Nouveau-Brunswick (29%) qu'on trouve les plus fortes proportions de francophones peu scolarisés, comme c'était d'ailleurs le cas en 1981. Les proportions les plus basses s'observent dans les Territoires, en Alberta et en Colombie-Britannique; c'est aussi dans ces régions qu'on observe le moins d'écart avec les anglophones. En général, on constate que les régions de souche (voir p. 3) connaissent un taux élevé de sous-scolarisation, alors que les régions où les francophones sont très minoritaires affichent un taux de scolarisation poussé. Ces derniers sont cependant bien davantage menacés par l'assimilation.

L'amélioration de la scolarisation des francophones s'explique surtout par le progrès remarquable des jeunes. En effet, le pourcentage des 25-34 ans ayant moins de neuf ans de scolarité a chuté de 31,3% à 4,4% en 20 ans (1971-1991); durant la même période, le nombre de diplômés universitaires chez ces

jeunes a plus que doublé[13]. Il reste néanmoins des interrogations quant aux conséquences de ce progrès sur l'avenir de la francophonie canadienne. Il faudrait d'abord évaluer dans quelle mesure ces jeunes ont fait leurs études dans un système d'enseignement francophone, ce qui a des conséquences sur leurs capacités de lecture dans leur langue maternelle. Par ailleurs, il faut se rappeler que plus du cinquième des jeunes de moins de 25 ans choisissent l'anglais comme langue d'usage, surtout dans les régions à faible concentration et où il y a davantage de mariages mixtes. Les jeunes – et les enfants qu'ils auront – resteront-ils francophones même s'ils sont plus scolarisés ?

Pour nous renseigner sur l'alphabétisme, les données sur la scolarité doivent donc être interprétées en fonction de la situation particulière des francophones et du statut du français dans chaque province[14]. Pour plusieurs adultes francophones, la scolarisation s'est faite en anglais ou dans des écoles bilingues, où l'apprentissage du français était limité dans le temps et à certaines matières scolaires. Cette situation a eu, et a encore, des effets néfastes pour ce qui est de l'abandon prématuré des études, la persistance de l'analphabétisme et l'augmentation de l'assimilation chez bon nombre de francophones[15].

L'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, adoptée en 1982, confère aux parents des minorités de langues officielles le droit de faire instruire leurs enfants dans leur langue et celui de gérer les établissements scolaires qui dispensent cet enseignement, à la condition toutefois que, dans les deux cas, le nombre d'enfants le justifie. Un jugement de la Cour suprême du Canada décrit l'importance de cet article pour les minorités linguistiques «en raison du rôle primordial que joue l'instruction dans le maintien et le développement de la vitalité linguistique et culturelle[16]». Pour les parents francophones qui vivent très dispersés dans un milieu entièrement anglophone, l'école représente à ce titre souvent le seul lieu public où l'on pourra inculquer à leurs enfants la langue minoritaire. Cependant, l'enseignement en français ne semble pas représenter un facteur suffisant pour assurer la maîtrise de la langue; le soutien du foyer et même d'un milieu social plus favorable au français pourraient se révéler d'autres éléments essentiels à cette maîtrise[17].

---

13. Ces chiffres restent toutefois légèrement inférieurs aux résultats des anglophones du même âge. En effet, 2,4% des anglophones n'avaient pas neuf années d'études en 1991 (contre 4,4% des francophones) et 15,5% avaient un diplôme d'études universitaires (comparativement à 14,3% des jeunes francophones).

14. Le Nouveau-Brunswick est la seule province officiellement bilingue; les autres provinces sont unilingues anglaises, bien que certains services publics soient disponibles en français (notamment en Ontario et au Manitoba), alors que depuis 1977, le Québec a fait du français la seule langue officielle de la province.

15. Des études montrent que l'enseignement en anglais ou dans un environnement bilingue défavorise systématiquement les jeunes francophones de l'extérieur du Québec. À l'inverse, les jeunes francophones qui fréquentent les écoles unilingues françaises, non seulement parlent aussi bien l'anglais que ceux qui étudient dans des écoles anglaises ou bilingues, mais ont une meilleure perception d'eux-mêmes et des aspirations scolaires plus élevées (Churchill, Frenette et Quazi, 1985).

16. Mahé, p. 350, cité par Jean-Charles Ducharme (1996), *Nouvelles perspectives canadiennes. Droits à l'instruction dans la langue de la minorité : état de situation*, Ottawa, Patrimoine canadien, p. 3.

17. Raymond Mougeon (1989), «Scolarisation en français sans maintien de cette langue au foyer : impact sur la compétence en français parlé», communication présentée au colloque «Regard sur le jeune Franco-Ontarien», Université d'Ottawa.

Encore aujourd'hui, à l'exception du Nouveau-Brunswick[18] et, dans une certaine mesure, de l'Ontario[19], le droit à l'éducation en français en milieu minoritaire demeure relativement fragile. Bien que la possibilité légale existe depuis près de 15 ans, la gestion scolaire des francophones a été accordée en 1997 en Ontario, en 1996 en Saskatchewan et en Colombie-Britannique, en 1994 en Alberta, en 1993 au Manitoba, et en 1991 à l'Île-du-Prince-Édouard et en Nouvelle-Écosse[20]. De plus, la façon de mettre en oeuvre les services éducatifs et la gestion scolaire pour les francophones est encore actuellement un sujet de contestations juridiques dans six provinces et l'un des territoires[21]. Enfin, la Commission nationale des parents francophones s'inquiète de la précarité des écoles françaises et de la difficulté d'y préserver un niveau de qualité comparable à ce qu'on trouve dans les écoles anglophones[22].

1.3 Évolution du concept de mesure de l'analphabétisme

Depuis une dizaine d'années, les enquêtes de mesure de l'analphabétisme s'éloignent de la scolarité pour évaluer directement les capacités de lecture dans la ou les langues officielles des pays en cause[23]. On s'appuie davantage sur la capacité d'utilisation de documents authentiques, plutôt que sur la lecture de textes à saveur scolaire. Cette façon de mesurer les capacités de lecture permet de laisser de côté l'approche dichotomique, qui oppose les personnes analphabètes et celles qui sont alphabétisées, pour décrire de façon plus nuancée des compétences en lecture selon un large continuum.

Décrire les comportements et les pratiques de lecture correspond davantage à la réalité. En effet, dans la société, on trouve une multitude de lecteurs, qui diffèrent selon l'âge, le sexe, la langue et le statut social, la scolarité, etc. Certains adultes comprennent des textes très complexes parce qu'ils ont acquis des

---

18. Des services éducatifs homogènes en français, de la maternelle à l'université, existent depuis plus de 15 ans au Nouveau-Brunswick.

19. Jusqu'à tout récemment, la gestion scolaire des écoles franco-ontariennes était partagée entre quatre conseils scolaires francophones (qui régissaient le quart des écoles françaises) et des conseils mixtes. En janvier 1997, le gouvernement provincial accordait l'entière gestion des écoles aux francophones et annonçait la création de sept nouveaux conseils scolaires.

20. Terre-Neuve, le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest n'ont pas accordé la gestion scolaire aux francophones; voir Jean-Charles Ducharme (1996), *Nouvelles perspectives canadiennes. Droits à l'instruction dans la langue de la minorité : état de situation*.

21. Par exemple, bien que la gestion scolaire en Ontario suscite beaucoup de satisfaction, on s'interroge sur les moyens financiers dont pourront bénéficier ces nouvelles structures, compte tenu des grosses coupures budgétaires imposées à l'ensemble de l'appareil gouvernemental; voir Linda Cardinal (1997), «Les Franco-Ontariens contrôleront-ils vraiment leurs écoles ?», *Le Devoir*, 30 janvier, p. A 7.

22. Dans son rapport annuel de 1993, le Bureau du Vérificateur général de l'Ontario constatait que la qualité de l'enseignement en français en Ontario n'est pas, en moyenne, équivalente à celle qui est offerte dans les écoles de langue anglaise, qu'il y a pénurie de ressources pédagogiques en français ainsi qu'un manque d'enseignants francophones dans certaines régions (Ducharme, 1996). Voir aussi Caroline Montpetit (1996), «Les écoles francophones hors Québec sont sous-financées», *Le Devoir*, 11 novembre, p. A 2.

23. Il est utile de rappeler que ces données ne sont pas un reflet exact de l'analphabétisme puisqu'elles ne rendent pas compte des capacités de lecture, dans leur langue maternelle, des immigrants, des autochtones ou même de certaines minorités officielles. Il y a là une dimension sociale et culturelle essentielle à la compréhension de l'alphabétisme qui ne doit pas être oubliée.

connaissances historiques, philosophiques qui leur permettent de le faire. Plusieurs personnes lisent assidûment les journaux mais jamais de livres. D'autres consultent uniquement des plans, des lettres et des bons de commande dans le cadre de leur emploi. Plusieurs adultes lisent régulièrement des romans mais s'intéressent peu aux essais ou aux textes d'information. Certains ne vont lire que s'ils y sont obligés. D'autres cherchent à camoufler leurs difficultés, se débrouillant pour aller chercher l'information dont ils ont besoin auprès de personnes de leur entourage. Qu'est-ce qui définit un bon lecteur ou un analphabète ?

L'alphabétisme est un nouveau terme qu'on utilise de plus en plus souvent pour traduire le terme «*literacy*». Ce concept est plus large que celui d'alphabétisation; ce dernier fait plutôt référence à une activité socio-pédagogique ou à un processus plus ou moins structuré d'apprentissage des codes linguistiques. L'alphabétisme décrit un vaste continuum des compétences liées à l'écrit et qu'on utilise dans le contexte du travail, de la maison ou des activités sociales. Dans la dernière enquête sur l'alphabétisation des adultes (EIAA, 1994), l'alphabétisme est défini comme un mode de comportement adulte qui permet «d'utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel[24]». Cette définition comprend les énoncés suivants :

- L'alphabétisme désigne une capacité cognitive de traitement de l'information qui suppose des habiletés à analyser, regrouper, comparer et interpréter des éléments d'un texte, notamment en fonction de ses connaissances antérieures.
- Cela suppose la capacité d'utiliser des documents authentiques de nature variée qu'on trouve dans la vie de tous les jours.
- L'alphabétisme n'est pas un but mais un moyen d'atteindre des finalités plus larges d'intégration sociale et de développement personnel.

La lecture est souvent considérée comme l'élément intégrateur de l'alphabétisme; dans la vie courante les pratiques de lecture sont d'ailleurs en général plus fréquentes que celles d'écriture. C'est habituellement à partir de la lecture et de l'interprétation de textes qu'on aura à résoudre des problèmes mathématiques ou qu'on rédigera un message. Il ne s'agit donc pas d'évaluer la capacité d'un adulte de décoder des sons, des lettres ou des mots, ou encore de réussir de façon isolée des opérations mathématiques. Ces micro-capacités seront utiles en autant qu'elles s'inscrivent dans un contexte effectif de communication. Cette nouvelle façon de définir et de mesurer les capacités de lecture a des aspects très positifs. Elle permet d'une part, de considérer les pratiques de lecture en tant que comportement social, contextuel et évolutif et, d'autre part, de ne pas étiqueter les personnes «analphabètes» comme si elles étaient totalement en dehors de l'écrit.

Cependant, l'alphabétisme ne peut se limiter à cette définition. Il faut l'incarner dans une dimension culturelle. Les pratiques de lecture et d'écritures sont en effet influencées par les contextes sociaux et culturels dans lesquels elles s'inscrivent. Outre qu'elle assume des fonctions pratiques, la langue marque profondément l'identité d'un individu et le lie de multiples façons à sa communauté d'origine[25]. L'alphabétisme ne décrit donc pas des pratiques aseptisées ou techniques, qu'importe la langue dans

---

24. Statistique Canada et Organisations de Coopération et de Développement Économiques (1995), *Littéracie, économie et société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Ottawa, Statistique Canada et Paris, OCDE, p. 16.

25. Serge Wagner (1996a), *Alphabétisme et alphabétisation en français au Canada. Étude préliminaire dans le contexte de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)*, document de travail pour la FCAF à l'intention de Statistique Canada, Hull, FCAF, p. 3-4.

laquelle elles se font. Au contraire, l'alphabétisme d'une communauté, en l'occurrence ici les francophones, caractérise ses modes d'expression, sa culture, sa vitalité ou ses difficultés. Bref, pour citer Serge Wagner, «l'alphabétisme définit non seulement un traitement de l'information, mais une pratique culturelle de communication».

1.4 Les francophones et les enquêtes de mesure de l'analphabétisme au Canada

Trois études ont été menées au Canada depuis dix ans pour estimer les capacités de lecture des adultes : celle de Southam News en 1987, l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisés quotidiennement (ECLEUQ, 1989) et l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA, 1994). Le SNA a appuyé la réalisation des deux plus récentes enquêtes, en collaboration avec Statistique Canada. Nous indiquerons quelques résultats tirés de Southam News et de l'ECLEUQ pour nous attarder ensuite plus particulièrement aux chiffres révélés par l'EIAA.

L'enquête de la chaîne de journaux Southam News a été effectuée auprès de 2 500 adultes au Canada[26]. Cette enquête, inspirée de la méthodologie de la National Assessment Educational Progress (NAEP) aux États-Unis, a été la première du genre au Canada à mesurer directement les compétences en lecture au moyen de tests en français et en anglais. Un jury d'une vingtaine d'experts, constitué pour l'occasion, avait fixé un seuil qui distinguait les personnes analphabètes ou peu alphabétisées de celles qui étaient jugées alphabètes. Les résultats indiquent que 23% des adultes canadiens sont jugés analphabètes, soit 29% des francophones et 23% des anglophones; au Québec, le nombre d'adultes québécois analphabètes est de 28%[27]. Parmi les personnes analphabètes, la moitié aurait atteint au moins une neuvième année d'études, ce qui invalide l'usage du taux de scolarisation comme critère exclusif de mesure de l'analphabétisme. À l'exception d'un rapport sur le Québec commandé par le ministère de l'Éducation[28], on trouve peu dans cette enquête de descriptions et d'analyses des compétences des francophones au Canada. Notons en outre que les tests ont été faits presque exclusivement en anglais à l'extérieur du Québec.

En 1989, Statistique Canada a mené une vaste enquête sur les capacités de lecture et d'écriture auprès d'environ 9 500 adultes âgés de 16 à 69 ans[29]. On a mesuré, en français ou en anglais, les capacités de lecture et de calcul selon des niveaux gradués de compétences. En plus des données sur le Québec, un suréchantillonnage financé par le gouvernement du Nouveau-Brunswick a permis d'avoir des données pour les francophones de cette province[30]. Selon les résultats de l'ECLEUQ, 16% des adultes canadiens se sont classés aux niveaux les plus faibles en lecture (1 et 2), et 14%, au niveau 1 de calcul; au Québec, les résultats pour ces niveaux sont de 19%. À l'instar des quelques données de Southam News, l'ECLEUQ

---

26. Creative Research Group (1987a), *L'analphabétisme au Canada. Rapport d'enquête*. Ottawa, Southam News.

27. L'étude de la situation au Québec demeure toutefois limitée en raison de la taille restreinte de l'échantillon.

28. Creative Research Group (1987b), *L'analphabétisme au Québec. Rapport d'enquête*, Ottawa, Southam News, pour le gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

29. Statistique Canada (1991), *L'alphabétisation des adultes au Canada. Résultats d'une étude nationale*, Ottawa, ministre de l'Industrie, des Sciences et de la Technologie.

30. Ces données, traitées par Stan Jones, n'ont pas fait l'objet d'une publication.

confirme le retard des francophones en matière d'alphabétisme : 17% d'entre eux sont aux niveaux les plus faibles (1 et 2) comparativement à 9% des anglophones[31]. Au Nouveau-Brunswick, 27% des adultes qui ont répondu au test en français sont aux niveaux 1 et 2 de lecture comparativement à 15% de ceux qui ont répondu en anglais[32].

Ces écarts peuvent être en partie attribuables au retard scolaire des francophones, ce qu'on a vu précédemment (voir la section 1.2). Cependant, les données de l'ECLEUQ révèlent que même lorsqu'on tient compte de la scolarité, les résultats des francophones demeurent inférieurs à ceux des anglophones; 61% des francophones qui ont moins de huit ans d'études sont classés aux niveaux 1 et 2 de lecture, contre 51% des anglophones qui ont déclaré ce même niveau de scolarité. Des différences persistent aussi selon l'âge : 73% des francophones de 25-34 ans ont un niveau suffisant de lecture (niveau 4) contre 83% des anglophones du même âge. Pourtant, on a vu que les jeunes de ces deux groupes ont atteint dans les mêmes proportions les diverses étapes du cheminement scolaire (voir p. 8). Cela confirme que la scolarité ne peut expliquer totalement les résultats en matière d'alphabétisme. D'autres dimensions méritent d'être approfondies, notamment la fréquence et la variété des pratiques de lecture, le matériel écrit disponible, les transferts linguistiques, la langue de la scolarisation, etc.

En janvier 1995 paraissaient les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) qui décrit et compare les capacités de lecture des adultes de sept pays, d'après leurs pratiques dans la vie quotidienne ou en milieu de travail et une série de variables d'ordre sociodémographique[33]. Statistique Canada, en collaboration avec l'Educational Testing Service (ETS) des États-Unis, a coordonné l'élaboration et l'administration de cette enquête avec l'Organisation de Coopération de Développement Économiques (OCDE), l'Unesco et Eurostat. Cette enquête est la première tentative internationale visant à établir des comparaisons valables des compétences en lecture dans six langues différentes, et elle aura des suites[34]. L'échantillon canadien est constitué de plus de 5 500 adultes de 16 ans et plus; pour avoir des données plus précises à leur sujet, on a décidé de suréchantillonner les jeunes de 16-24 ans, les bénéficiaires de l'aide sociale, les chômeurs et les personnes âgées de 69 ans et plus. Par ailleurs, il y aura des données sur les Franco-Ontariens et les francophones du Nouveau-Brunswick grâce à la contribution financière substantielle des deux gouvernements provinciaux intéressés et du SNA.

Dans l'EIAA, les capacités de lecture sont mesurées selon trois sources de documents authentiques : les textes suivis (articles de journaux ou de revues, romans, dépliants...), les textes schématiques (tableaux,

---

31. Ce retard se vérifie aussi au Québec : 58% des francophones ont une capacité de lecture suffisante (de niveau 4) comparativement à 68% des anglophones; voir Sylvie Roy, en coll. avec Isabelle Gobeil (1993), *Les capacités de lecture des Québécoises et des Québécois. Résultats d'une enquête canadienne*, édition corrigée, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes.

32. Données citées dans Serge Wagner (1996a), *Alphabétisme et alphabétisation en français au Canada. Étude préliminaire dans le contexte de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)*.

33. Statistique Canada et OCDE (1995), *Littératie, économie et société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Ottawa, Statistique Canada et Paris, OCDE; Stan Jones et autres (1996), *Lire l'avenir. Un portrait de l'alphabétisme au Canada*, Ottawa, Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation.

34. L'EIAA est actuellement dans une deuxième phase de collectes de données, en collaboration avec d'autres pays participants.

listes, diagrammes...) et les textes au contenu quantitatif (textes variés dans lesquels se trouvent des opérations mathématiques). On a mesuré la lecture sur trois échelles distinctes, chacune divisée en cinq niveaux de compétences, le niveau 1 étant le plus faible et les niveaux 4 et 5, regroupés, les plus élevés. Bien qu'elles s'inspirent toutes deux d'une méthode similaire, l'EIAA et l'ECLEUQ se distinguent sur plusieurs points qui sont présentés au tableau 5. Retenons ici que le niveau 1 de l'EIAA correspond aux niveaux 1 et 2 de l'ECLEUQ; ces niveaux désignent les personnes qui ont les plus faibles capacités de lecture, en français ou en anglais.

Tableau 5
Quelques différences entre l'EIAA (1994) et l'ECLEUQ (1989)

	ECLEUQ	EIAA
Définition	Alphabétisation : «Aptitudes à traiter l'information dont on a besoin pour utiliser les documents que l'on trouve habituellement au travail, au foyer et dans la collectivité».	Alphabétisme : «Mode de comportement adulte qui permet d'utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel».
Pays participants	Canada	Canada, États-Unis, Pologne, Suède, Suisse francophone et allemande, Allemagne et Pays-Bas
Langue de test	Anglais et français	Anglais, français, suédois, allemand, polonais et néerlandais
Âge des personnes de l'échantillon	16 à 69 ans	16 ans et plus
Taille de l'échantillon	9 455	5 660
Données disponibles sur les francophones	Québec et francophones du Nouveau-Brunswick	Québec, francophones du Nouveau-Brunswick et Franco-Ontariens
Correspondance des niveaux de lecture	4 niveaux 0 ..... ** 1 ..... 1 2 ..... 1 3 ..... 2 4 ..... 3 ..... 4 5	5 niveaux
Capacités mesurées	Lecture Calcul	→Échelle des textes suivis →Échelle des textes schématiques →Échelle des textes au contenu quantitatif

** Le niveau 0 de l'ECLEUQ groupait toutes les personnes qui n'avaient pu passer le test en raison de leur méconnaissance de l'anglais ou du français. Dans l'EIAA, on a cherché à mieux classer ces personnes dans les niveaux en tenant compte de leur scolarité antérieure et d'autres caractéristiques.

Comme on peut le voir au tableau 6, plus du quart des adultes canadiens ont des compétences de lecture très limitées sur les trois échelles de textes. La répartition des capacités de lecture est sensiblement la même que celle observée aux États-Unis, bien qu'une proportion plus élevée de la population américaine se classe au niveau 1. Dans les deux pays on observe une polarisation des compétences : le niveau 1 et le niveau 4/5 comptent chacun un groupe important de la population.

Tableau 6
Répartition des capacités de lecture sur les trois échelles de textes, Canada, adultes de 16 ans et plus (EIAA, 1994)

	Niveau			
Échelle	1	2	3	4/5
Textes suivis	22	26	33	20
Textes schématiques	23	24	30	22
Textes au contenu quantitatif	22	26	32	20

Lorsque l'on compare les résultats de l'EIAA avec ceux de l'ECLEUQ, en tenant compte de l'âge et de la correspondance des niveaux (tableau 7), on constate une stabilisation des capacités de lecture des adultes canadiens : les chiffres sont relativement similaires entre les deux enquêtes, et même un peu plus faibles dans l'EIAA. Pourtant, en cinq ans, on aurait pu s'attendre à une amélioration puisque les personnes les plus âgées, qui sont en général moins scolarisées, ont fait place à des jeunes qui sortent de l'école ou qui y sont encore. Mais ce n'est pas le cas; il faudra poursuivre et raffiner les recherches pour trouver des réponses à ce sujet.

Tableau 7
Comparaison de la répartition des capacités de lecture sur les trois échelles de textes de l'EIAA et sur l'échelle de lecture unique de l'ECLEUQ, adultes canadiens de 16 à 69 ans

	Niveaux de l'EIAA			
Échelle	1	2	3	4/5
	%			
Textes suivis	18	26	35	22
Textes schématiques	19	25	32	24
Textes au contenu quantitatif	18	26	34	22

	Niveaux de l'ECLEUQ			
Échelle	1	2	3	4
	%			
Lecture	7	9	22	62

L'EIAA confirme et précise par ailleurs le rapport étroit entre scolarité et alphabétisme (tableau 8). Environ neuf adultes sur dix ayant fait moins de huit ans d'études se classent au niveau le plus faible sur les trois échelles de textes; lorsque les adultes ont obtenu leur diplôme d'études primaires, ce pourcentage baisse considérablement. À l'inverse, la moitié ou plus des diplômés universitaires sont classés au niveau 4/5 sur les trois échelles; les données révèlent aussi une démarcation qualitative entre les capacités de lecture des diplômés du collégial et ceux de l'université. Ainsi, 56% des diplômés universitaires canadiens ont des capacités de lecture de niveau 4/5 sur l'échelle des textes suivis, comparativement à 25% des diplômés du collégial.

Tableau 8
Répartition des capacités de lecture sur chacune des trois échelles selon le plus haut niveau de scolarité, adultes canadiens de 16 ans et plus (EIAA, 1994)

	Niveau			
Plus haut niveau de scolarité	**1**	**2**	**3**	**4\5**
	Échelle des textes suivis			
Moins d'une 8e année	89	9	...	...
Études primaires terminées	59	29	12	...
Études secondaires partielles	25	36	32	7
Diplôme d'études secondaires	12	31	40	18
Diplôme d'études collégiales	7	23	45	25
Diplôme universitaire	...	11	33	56
	Échelle des textes schématiques			
Moins d'une 8e année	92	6	...	...
Études primaires terminées	65	21	13	...
Études secondaires partielles	27	39	25	9
Diplôme d'études secondaires	13	29	36	22
Diplôme d'études collégiales	7	18	39	36
Diplôme universitaire	...	11	40	46
	Échelle des textes au contenu quantitatif			
Moins d'une 8e année	91	8	...	...
Études primaires terminées	61	25	14	...
Études secondaires partielles	26	41	26	7
Diplôme d'études secondaires	11	33	41	16
Diplôme d'études collégiales	7	22	46	25
Diplôme universitaire	...	5	33	60

... La taille de l'échantillon est trop petite pour permettre de produire des estimations fiables.

Dans l'ensemble, les auteurs du rapport indiquent que, grosso modo, il y a correspondance étroite entre alphabétisme et scolarité pour deux tiers des adultes canadiens. Cependant, pour le tiers restant, cette tendance ne se confirme pas : la moitié d'entre eux ont des capacités supérieures à leur niveau de scolarité, et l'autre moitié, des capacités inférieures. D'autres facteurs que la scolarité contribuent donc au maintien ou à la détérioration des capacités de lecture, dont un des plus importants semble, selon l'EIAA, la fréquence et la variété des pratiques de lecture. Au-delà des études, c'est en lisant et en appliquant ses capacités qu'on reste ou qu'on devient meilleur lecteur. Il est donc possible pour une personne dont le niveau de scolarité est faible d'améliorer ses capacités de lecture par des pratiques variées et assidues. Pour les francophones vivant en situation minoritaire, il reste à savoir dans quelle mesure de telles pratiques en français sont possibles et significatives socialement.

Par ailleurs, l'EIAA montre qu'il y a un lien entre l'alphabétisme et l'âge. Les capacités de lecture sont meilleures chez les plus jeunes, qui sont aussi les plus scolarisés, alors que les personnes âgées de 65 ans et plus ont les plus faibles capacités. Il reste qu'environ 10% des jeunes de 16-25 ans se classent au niveau 1 sur les trois échelles de textes. Ce sont en général les adultes âgés de 36 à 45 ans qui ont les meilleures capacités de lecture, peut-être en raison de leur expérience de vie, leur familiarisation avec le marché du travail et divers types de textes. On indique aussi de légères différences selon le sexe : les femmes ont de meilleurs résultats sur l'échelle des textes suivis alors que les hommes ont des résultats très légèrement supérieurs sur les deux autres échelles. L'EIAA confirme en outre d'autres données de l'ECLEUQ, à savoir que la grande majorité des adultes sont satisfaits de leurs capacités de lecture et les jugent suffisantes pour leurs besoins professionnels ou personnels.

Plusieurs facteurs sociaux, familiaux et culturels sont associés avec l'alphabétisme. Bref, les données de l'enquête nous montrent que plus les personnes sont scolarisées, plus elles possèdent de bonnes capacités de lecture, ont des chances de travailler, d'avoir des meilleurs revenus, d'appliquer leurs capacités au travail ou dans la vie quotidienne et de suivre une formation. À l'inverse, les personnes moins scolarisées sont en général celles qui ont les plus faibles capacités de lecture, travaillent moins fréquemment et à des revenus moindres, ont moins d'occasions de lire et suivent moins de cours pour parfaire leurs connaissances.

Le rapport canadien consacre cinq pages à l'analyse de l'alphabétisme en fonction de la langue maternelle[35]. Le tableau 9 présente la répartition des capacités de lecture selon la langue choisie pour le test. Les capacités de lecture des adultes qui ont répondu en français semblent inférieures à celles des adultes qui ont répondu en anglais : au niveau 1 des textes suivis, on trouve 19% des personnes ayant répondu en anglais contre 28% ayant répondu en français. À l'exception des textes quantitatifs, les adultes ayant répondu en français et qui habitent à l'extérieur du Québec semblent avoir des compétences plus faibles que les adultes québécois.

Les auteurs du rapport indiquent que ces différences s'aplanissent toutefois si l'on tient compte du niveau de scolarité. On a vu précédemment que les jeunes francophones à l'extérieur du Québec ont atteint un niveau de scolarité comparable aux anglophones du même âge. Ce rattrapage améliorera-t-il leurs compétences en français, quand on sait que la scolarité n'explique qu'en partie l'alphabétisme ?

---

35. Une étude préliminaire du fichier nous indique cependant que les données sur les francophones doivent être interprétées avec prudence, notamment en raison de la petite taille de l'échantillon québécois qui pourrait avoir une incidence sur la précision et la fiabilité des données générales sur les francophones.

Tableau 9
Répartition des capacités de lecture sur les trois échelles de textes, selon la langue de test, adultes canadiens de 16 ans et plus (EIAA, 1994)

Langue de test	Niveau 1	2	3	4/5
	Échelle des textes suivis			
Anglais	19	26	31	24
Français	28	26	38	9
Au Québec	27	25	39	9
Hors du Québec	33	30	25	...
	Échelle des textes schématiques			
Anglais	21	24	31	25
Français	31	27	28	14
Au Québec	31	27	29	14
Hors du Québec	33	27	25	...
	Échelle des textes au contenu quantitatif			
Anglais	20	24	33	23
Français	28	32	30	10
Au Québec	28	32	30	10
Hors du Québec	28	32	29	...

... La taille de l'échantillon est trop petite pour permettre de produire des estimations fiables.

Comme il est mentionné dans le rapport, l'échantillon qui répond en français ne constitue qu'une partie des francophones[36]; il faudrait y ajouter ceux qui ont répondu au test en anglais. Le tableau 10 indique le choix de la langue de test selon les régions. Si la majorité des francophones du Québec et 89% des francophones du Nouveau-Brunswick choisissent le français, c'est le cas de seulement 53% des adultes franco-ontariens. Quant aux autres provinces, on peut y voir une nette tendance des francophones à préférer l'anglais. Le choix du français comme langue de test décroît à mesure que le poids démographique des francophones diminue; il est dans l'ensemble plus marqué chez les francophones qui indiquent aussi le français comme langue d'usage à la maison ou au travail.

Ces derniers chiffres concordent avec les données présentées précédemment, entre autres celles sur les transferts linguistiques (voir la section 1.1). Ils reflètent de façon plus générale la difficulté d'utiliser ou de conserver des compétences en français lorsqu'il y absence de concentration linguistique, et peu sinon pas d'accès à un système d'enseignement dans la langue maternelle. Ils indiquent par ailleurs l'importance,

36. Selon la définition du gouvernement fédéral, de Statistique Canada et de l'ensemble des associations francophones, un francophone désigne celui dont la langue maternelle – et qui est encore comprise – est le français.

dans des enquêtes de mesure de l'alphabétisme au Canada, de tenir compte de ceux qui répondent en anglais pour avoir un portrait global des francophones en milieu minoritaire et évaluer les phénomènes de transfert linguistique. Il reste à inventorier les multiples raisons qui incitent les francophones minoritaires à choisir l'anglais dans une enquête de ce genre.

Tableau 10
Choix de la langue de test, selon la région, chez les répondants dont la langue maternelle est le français, adultes canadiens de 16 ans et plus (EIAA, 1994)

	Langue de test	
Région	**Francais**	**Anglais**
Provinces de l'Atlantique (autres que Nouveau-Brunswick)	...	99
Nouveau-Brunswick	89	11
Québec	99	...
Ontario	53	47
Provinces de l'Ouest	...	96

... La taille de l'échantillon est trop petite pour permettre des estimations fiables.

Le tableau 11 indique les capacités de lecture des adultes selon la langue maternelle et la langue de test. Si 13 % des anglophones (qui répondent au test à 99% en anglais) sont classés au niveau 1 des textes suivis, la proportion double pour les francophones qui répondent en français et triple pour ceux qui choisissent l'anglais. Les écarts entre les deux groupes de francophones sont plus grands sur l'échelle des textes schématiques, un peu moindres sur celle des textes quantitatifs. En comparant les trois sous-groupes, on observe que les compétences les plus faibles caractérisent les francophones qui ont répondu en anglais au test; en fait, ces résultats sont comparables avec ceux des immigrants[37].

37. Selon Jones et autres (1996, p. 42), 36% des immigrants sont classés au niveau 1 sur l'échelle des textes suivis et sur celle des textes schématiques et 34% sur l'échelle des textes quantitatifs. Cela n'empêche pas toutefois bon nombre d'immigrants de lire une autre langue, ce qui n'a pas été mesuré.

Tableau 11
Répartition des capacités de lecture sur l'échelle des textes suivis, selon la langue maternelle et la langue de test des répondants, adultes canadiens de 16 ans et plus (EIAA, 1994)

Langue maternelle	Langue de test		Niveau 1	2	3	4/5
			Échelle des textes suivis			
Anglais	Anglais	(99%)	13	25	35	27
Français	Français	(72%)	25	27	39	9
	Anglais	(28%)	35	23	33	10
			Échelle des textes schématiques			
Anglais	Anglais	(99%)	15	23	35	28
Français	Français	(72%)	28	28	29	15
	Anglais	(28%)	41	22	30	7
			Échelle des textes au contenu quantitatif			
Anglais	Anglais	(99%)	14	23	37	26
Français	Français	(72%)	25	32	32	11
	Anglais	(28%)	29	34	28	10

Que peut-on penser de ces résultats ? La langue de test est-elle celle qui est la plus familière aux adultes ? Que peut-on supposer des compétences en français pour les francophones qui ont répondu en anglais ? Des études qualitatives sont à poursuivre sur le sujet. Cependant, d'autres recherches laissent penser que les compétences de lecture en français seraient aussi faibles sinon inférieures aux compétences mesurées en anglais. L'apprentissage d'une langue seconde, pour qu'il soit réussi, suppose au départ une bonne maîtrise de la langue maternelle; plus la structure de la première langue est solide, mieux on est outillé pour acquérir la seconde[38].

Ces résultats indiquent les difficultés considérables, pour bon nombre de francophones en milieu minoritaire, non seulement à lire en français, mais à lire tout court. Dans le rapport canadien, on fait l'hypothèse que le maintien des capacités de lecture dans sa langue maternelle «semble être fonction de la présence, en fortes concentrations, de personnes aptes à résoudre les problèmes de transfert linguistique et exige une infrastructure favorable et un milieu culturel réceptif[39]». Nous verrons à la dernière section de cette première partie comment le mouvement d'alphabétisation en français a évolué pour résoudre ces problèmes.

---

38. Stacy Churchill, Normand Frenette et Saeed Quazi (1985), *Éducation et besoins des Franco-Ontariens. Le diagnostic d'un système d'éducation*, vol. 1, Toronto.

39. Stan Jones et autres (1996), *Lire l'avenir. Un portrait de l'alphabétisme au Canada*, p. 41.

1.5 Quelques éléments historiques sur le mouvement d'alphabétisation en français

Vers le milieu des années 60, le gouvernement fédéral intervient massivement en éducation des adultes partout au Canada dans le cadre de la formation de la main-d'oeuvre. Il s'agit de combattre le chômage élevé en augmentant la scolarisation et la qualification professionnelle des travailleurs. Bon nombre de chômeurs inscrits dans ces programmes sont peu scolarisés. Pour répondre à leurs besoins, on offre alors, en concertation avec les provinces, des activités de formation de base qui ne sont pas encore reconnues comme des activités d'alphabétisation et qui sont en général réservées à la main-d'oeuvre active. Au début des années 80, le gouvernement fédéral laisse aux provinces le soin de financer et d'organiser le rattrapage scolaire, pour se concentrer plutôt sur les objectifs de formation professionnelle plus pointus qui touchent certains groupes de travailleurs.

L'alphabétisation n'est pas encore, à ce moment, une question jugée d'intérêt public au Canada; elle le deviendra vers le milieu des années 80, comme dans plusieurs pays industrialisés, où l'on commence à admettre officiellement l'existence et la persistance de l'analphabétisme malgré la scolarisation obligatoire. Plusieurs associations nationales anglophones telles que Laubach, Frontier College, ou le nouveau regroupement Movement for Canadian Literacy (MCL), affirment publiquement l'importance de l'alphabétisation. Après la publication des résultats de l'enquête de Southam News en 1987, dont les médias font largement écho, le Conseil des ministres provinciaux de l'éducation publie en 1988 un avis sur l'alphabétisation[40]. C'est dans ce contexte de sensibilisation à l'analphabétisme que le gouvernement fédéral crée en 1987 le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA) afin de promouvoir et d'appuyer les initiatives d'alphabétisation partout au pays.

À cette époque et jusqu'au milieu des années 80, il y a peu d'activités d'alphabétisation offertes aux adultes francophones en milieu minoritaire, à l'exception de quelques initiatives en Ontario et au Nouveau-Brunswick. La plupart des associations nationales francophones restent centrées sur le droit à l'éducation des enfants et mettent peu d'énergie pour l'obtention de services éducatifs destinés aux adultes. L'absence d'infrastructure pour l'éducation des adultes en français dans les provinces (à l'exception du Québec) ne facilite pas une telle action. Soulignons néanmoins la tenue en 1983 d'un mini-séminaire sur l'analphabétisme des francophones tenu par la Fédération des francophones hors Québec (FFHQ), en collaboration avec l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), et où avaient été invités des intervenants du Québec[41]. L'importance de l'analphabétisme y est reconnue, mais il faudra attendre quelques années avant de voir se concrétiser certaines propositions de suivi adoptées lors du séminaire. Par ailleurs, les associations comme le MCL ou le Frontier College tentent de représenter les francophones, mais le succès de leurs actions est mitigé.

Stimulés par les nouvelles perspectives de soutien qu'offre le SNA, la FFHQ s'associe en 1988 avec l'ICEA et le Regroupement des groupes populaires d'alphabétisation du Québec (RGPAQ) pour mener une étude sur l'analphabétisme et les activités d'alphabétisation en français dans toutes les provinces et les territoires du Canada. À l'été 1989, l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)

---

40. Conseil des ministres de l'éducation (1988), *L'analphabétisme chez les adultes au Canada*, Toronto.

41. Fédération des francophones hors Québec (1983), *Analphabétisme chez les francophones hors Québec*, rapport d'un mini-séminaire sur l'analphabétisme et les approches d'alphabétisation tenu à Val-Morin, les 28, 29 et 30 mars 1983, Ottawa, FFHQ.

organise avec le concours du gouvernement fédéral un congrès spécial sur l'alphabétisation des francophones. La même année, l'ICEA publie les résultats de son étude[42] et organise un séminaire sur l'analphabétisme des francophones auquel sont conviés des participants de partout au Canada. Tant le congrès de l'ACELF que l'étude et le séminaire de l'ICEA soulignent le caractère urgent de l'analphabétisme des francophones en milieu minoritaire et l'importance de l'alphabétisation comme outil de développement culturel. En 1991, à l'instigation de la FFHQ et de l'ICEA, la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF) est fondée. Sa mission consiste à promouvoir l'alphabétisation en français et à établir des liens entre les groupes d'alphabétisation en français au Canada. La structure de la FCAF est basée sur une représentation égalitaire de quatre régions, soit l'Ouest et les Territoires, l'Ontario, le Québec et l'Atlantique, de même qu'une participation statutaire des apprenants à tous les paliers de décision.

Parallèlement à ces initiatives pan-canadiennes, des actions d'alphabétisation en français s'organisent dans les provinces. Nous décrivons brièvement le cas de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick, puisque c'est là qu'ont eu lieu les premières actions et celles qui sont, encore aujourd'hui, les plus structurées à l'échelon provincial. En Ontario, on constate dès le milieu des années 80 l'émergence d'un mouvement communautaire franco-ontarien voué à l'alphabétisation en français. Des concertations appelées «Alpha-partage» s'organisent dès 1985 entre les premiers groupes d'alphabétisation et quelques conseils scolaires. Un rapport de l'Association canadienne-française de l'Ontario (ACFO), publié en 1985, met en lumière l'importance de l'analphabétisme des francophones dans une perspective sociale large[43]. En septembre 1986, le gouvernement ontarien lance une première politique d'alphabétisation dans laquelle on reconnaît la problématique particulière des francophones.

L'alphabétisation en français se développe principalement au sein du programme Alphabétisation communautaire Ontario (ACO) créé en 1987 et pour lequel on engage un coordonnateur francophone. Il y a dès lors un travail important d'animation et de mise en oeuvre des initiatives locales qui donne naissance en 1988 au Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario (RGFAPO), largement inspiré de la plate-forme du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), fondé sept ans plus tôt. La multiplication des groupes locaux s'accompagne d'une production appréciable de matériel pédagogique, de la création du centre FORA et d'une représentation francophone au centre de documentation Alpha-Ontario à Toronto.

Actuellement, le gouvernement ontarien subventionne des activités d'alphabétisation pour quatre groupes : les anglophones, les francophones, les autochtones et les personnes malentendantes. Les services destinés à ces groupes peuvent être offerts dans les collèges communautaires et les conseils scolaires, les groupes

---

42. Andrée Boucher (1989), *En toutes lettres et en français. L'analphabétisme et l'alphabétisation chez les francophones au Canada*.

43. Association canadienne-française de l'Ontario (1985), *Les Francophones tels qu'ils sont. Regard sur le monde du travail franco-ontarien*, Vanier, ACFO.

communautaires et les syndicats[44]. Il existe une trentaine de groupes communautaires francophones répartis dans l'ensemble de l'Ontario; environ les deux tiers sont membres du RGFAPO.

Au Nouveau-Brunswick, le dossier de l'alphabétisation en français se trouve favorisé par le statut accordé au français dans la province et par le poids démographique des francophones. Dès le début des années 80, un rapport sur l'alphabétisation en français présenté au gouvernement provincial[45] recommande un programme séparé et autonome pour desservir les francophones analphabètes, une priorité à la recherche et à la production de matériel et la participation des collèges communautaires dans la prestation des services d'alphabétisation. Pour soutenir l'intervention communautaire en alphabétisation, une association provinciale est formée en 1988, avec l'appui de la Société des Acadiens et Acadiennes du Nouveau-Brunswick : la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick (FANB). La FANB regroupe la majorité des conseils d'alphabétisation locaux, chargés de sensibiliser la population et de promouvoir l'alphabétisation en français. Ces conseils travaillent de concert avec les Programmes communautaires de récupération scolaire (PCRS) qui ont été mis en place en 1990 par le gouvernement provincial afin d'assurer la formation en français dans les communautés locales. La Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick tente par ailleurs de s'assurer d'une plus grande représentation au sein d'Alphabétisation Nouveau-Brunwick inc., organisme sans but lucratif mandaté par le gouvernement provincial pour développer l'alphabétisation dans la province, tant en anglais qu'en français.

▲▼▲

Les faits présentés dans cette première partie nous permettent de constater que, s'il semble y avoir retard des francophones en matière d'alphabétisme à la grandeur du Canada, ce sont les francophones minoritaires qui se trouvent dans la position la plus désavantagée. Si leur nombre est relativement stable depuis 20 ans, il reste que la population francophone minoritaire est vieillissante, qu'elle est encore aujourd'hui moins scolarisée que la population anglophone, qu'elle possède en général de moins bonnes capacités de lecture et qu'un bon nombre de ses jeunes choisissent de vivre en anglais.

On peut voir dans ces éléments les effets du «bilinguisme soustractif[46]» qui se manifestent chez les personnes dont la langue maternelle est limitée à la vie privée, alors que la langue seconde domine tous les secteurs publics d'activité, y compris souvent l'éducation. Cette situation reflète l'importance au Canada de l'accès à un système généralisé d'éducation en français et le défi constant d'assurer sa qualité. On

---

44. Le programme Alphabétisation communautaire Ontario (ACO) demeure encore aujourd'hui le plus important sur le plan de l'investissement en alphabétisation chez les francophones, bien que les sommes consenties aux groupes aient diminué depuis deux ans (Voir «En Ontario, l'analphabétisme demeure inquiétant», *Le Droit* (1996), Ottawa, 9 septembre.

45. Direction de l'élaboration et de l'évaluation des programmes (1983), *Une deuxième chance. L'alphabétisation au Nouveau-Brunswick*, Nouveau-Brunswick, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation.

46. Serge Wagner, en coll. avec Pierre Grenier (1990), *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale. À propos de l'Ontario français*, vol.1 : Synthèse théorique et historique, collection Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens, Ottawa, Mutual Press.

constate aussi l'intérêt qu'il y ait une plus grande disponibilité et circulation des écrits en français si l'on veut maintenir des capacités de lecture qui seront utiles et significatives socialement pour les francophones.

Enfin, nous avons évoqué brièvement le développement de l'alphabétisation en français au Canada. Dans la seconde partie du document, nous préciserons quelques enjeux qui pourraient contribuer au renforcement des actions concernant l'alphabétisme et l'alphabétisation des francophones.

SECONDE PARTIE

SECONDE PARTIE

Enjeux pour le développement de l'alphabétisation en français en milieu minoritaire au Canada

Aujourd'hui, le mouvement pour l'alphabétisation en français est relativement reconnu au Canada, tant dans les communautés francophones que chez les anglophones, les partenaires institutionnels et les associations communautaires. Un des acquis importants de ce mouvement est le fait qu'il existe maintenant des activités d'alphabétisation en français presque partout au Canada. La création de la FCAF en 1991 a fourni un élan à la mise en oeuvre des initiatives en milieu minoritaire en offrant notamment un lieu d'échange pan-canadien et une plate-forme commune de représentation.

Cependant, les défis qui se posent aux francophones en matière d'alphabétisme sont nombreux. Les acquis du mouvement demeurent fragiles et les problèmes d'analphabétisme chez les francophones minoritaires, comme on l'a vu dans la première partie, toujours graves. La période actuelle de restriction budgétaire que connaissent tous les ordres de gouvernement touche particulièrement les groupes les plus vulnérables de la société, que ce soit les personnes sans emploi, les femmes, les personnes âgées ou encore les minorités linguistiques. Les francophones vivant en milieu minoritaire n'échappent pas à cette tendance.

Dans la présente partie, nous indiquons sept enjeux qui pourraient actuellement contribuer à renforcer l'alphabétisme et l'alphabétisation des francophones en milieu minoritaire. Pour chacun, nous émettons quelques constats et formulons des questions qui ont pour objectif de soulever un débat. Certaines questions sont d'ordre général et invitent à poursuivre la réflexion. D'autres, plus pointues, interrogent et appellent des actions plus immédiates. À chacun des partenaires de trouver ses réponses, et de les actualiser. Bien qu'on en traite de façon séparée pour plus de clarté, ces enjeux sont tous aussi importants les uns que les autres, et ils sont interdépendants. Les voici :

- Assurer la reconnaissance et la continuité des actions d'alphabétisation;
- Consolider et adapter les modèles d'alphabétisation;
- Améliorer les pratiques d'alphabétisation;
- Poursuivre la formation des formatrices;
- Lier l'alphabétisme à d'autres problématiques des communautés francophones;
- Enrichir la recherche;
- Partager les responsabilités en matière d'alphabétisme.

2.1 Assurer la reconnaissance et la continuité des actions d'alphabétisation

Cet enjeu représente un défi de taille, au même titre que bien d'autres qui touchent la survie et la consolidation des communautés francophones minoritaires au Canada. Pour assurer la continuité, il faut d'abord qu'il y ait **reconnaissance de la spécificité des problèmes des francophones** sur le plan gouvernemental, ce qui suppose, en collaboration avec les associations francophones, de faire une analyse

précise de la situation et de prendre des mesures adaptées. C'est seulement en reconnaissant la nature et la gravité du problème qu'on sera en mesure d'agir sur les causes et d'adopter certaines mesures préventives. La fragilité du statut du français, le peu de services d'éducation en français de même que la non-reconnaissance de la spécificité des problèmes expliquent en partie la précarité dans laquelle se trouvent plusieurs groupes d'alphabétisation francophones. Comme l'éducation est du ressort des provinces, celles-ci ont un rôle indéniable à jouer pour protéger leur minorité francophone. Par ailleurs, le gouvernement fédéral a aussi une responsabilité puisqu'il doit veiller à l'épanouissement des minorités de langue officielle et préserver la dualité linguistique du Canada (voir la section 2.7).

Quel bilan faisons-nous de la reconnaissance de la spécificité des problèmes des francophones minoritaires aux divers ordres de gouvernement ? Peut-on dire qu'il y a avancée ou recul depuis cinq ans ? Sur quels aspects ? Comment pouvons-nous améliorer la situation dans les années à venir ?

Par ailleurs, les pratiques des milieux francophones en alphabétisation diffèrent généralement de celles des milieux anglophones, tant dans les approches et les modèles organisationnels que dans les problèmes rencontrés. C'est une raison de plus pour faire valoir et enrichir cette spécificité. Une politique uniforme sans égard à la langue et aux caractéristiques culturelles est peu adaptée pour les francophones minoritaires. Par exemple, on n'y fera pas état des difficultés de recrutement propres aux francophones en milieu minoritaire, aux effets de la scolarisation faite en anglais, à la pertinence de la refrancisation, etc. Les stratégies d'action articulées par des francophones ont de meilleures chances de s'attaquer aux problèmes d'analphabétisme. Les activités d'alphabétisation en français **planifiées et orchestrées par des organismes francophones** sont par conséquent un acquis à préserver. Avant 1987, la tendance allait davantage pour un appui à des associations ou des programmes bilingues, qui dans les faits, ne reconnaissaient pas toujours les problèmes propres aux communautés francophones qu'ils voulaient en principe représenter.

Quelle est la tendance aujourd'hui ? Comment assurer le leadership des francophones sur leur propre développement en matière d'alphabétisme ?

Est-ce que les associations ou programmes bilingues peuvent actuellement contribuer à fixer une approche et des pistes d'action qui conviennent aux francophones ? À quelles conditions ?

En Ontario, au Nouveau-Brunswick et dans une certaine mesure en Nouvelle-Écosse, les gouvernements provinciaux ont mis sur pied des programmes ou des structures d'alphabétisation spécialement pour les francophones, coordonnés par des francophones. Certains de ces services s'intègrent à un programme plus large de rattrapage scolaire pour les adultes, tel le Programme communautaire de récupération scolaire

(PCRS) au Nouveau-Brunswick. Ailleurs, plusieurs projets locaux d'alphabétisation en français comptent beaucoup sur l'appui du SNA. Les sommes investies dans l'alphabétisation demeurent essentiellement liées à la mise sur pied de projets, alors que l'infrastructure des organismes n'est pas ou très peu subventionnée. Cette situation nuit à la continuité des actions et au travail d'enracinement dans la communauté. La logique de financement par projet a pour effet d'entraîner une addition d'actions sans qu'on puisse en recueillir tous les fruits. Les pratiques d'alphabétisation supposent pourtant un travail continu dont les résultats ne sont visibles qu'à long terme.

Par quels moyens préserver et consolider les acquis des structures et des programmes réservés aux francophones ?

En milieu très minoritaire, comment peut-on assurer un financement stable des infrastructures qui soutiennent les actions d'alphabétisation ?

Le développement de l'alphabétisation dépend dans chaque province du nombre et de la force des francophones. Au Québec, les francophones sont majoritaires, forment le noyau du peuple québécois, et le français est officiellement reconnu comme la langue des services publics, de la politique et du travail; l'alphabétisation en français au Québec se compare donc difficilement avec celle qui se fait en Ontario, par exemple, où les francophones forment 5% de la population et font face quotidiennement à des problèmes d'assimilation. Par ailleurs, les réalités franco-ontariennes ne sont pas les mêmes dans le nord-est ou dans le sud de la province. Tout discours uniforme et généraliste sur la francophonie canadienne en matière d'alphabétisme risque de masquer les situations particulières et d'empêcher de préciser les ressources ou les défis propres à chaque milieu. Le mouvement d'alphabétisation pan-canadien doit pouvoir refléter ces nuances pour cerner les défis réels qui se posent aux francophones selon le contexte où ils vivent.

Comment, dans sa plate-forme politique, ses priorités, son discours, un organisme pan-canadien comme la FCAF peut-il refléter de façon juste les dimensions de l'alphabétisation et de l'alphabétisme en français en fonction des réalités respectives des régions ?

Quels sont les forces et les faiblesses de notre milieu (à l'échelon local ou provincial) ? Comment pourrions-nous contribuer à enrichir le discours pan-canadien sur l'alphabétisme des francophones en fonction de notre milieu ?

Par ailleurs, une des forces qui caractérise le mouvement d'alphabétisation en français dans son ensemble est sans contredit **la place que les apprenants y occupent.** Dans les structures tant régionales que provinciales ou pan-canadiennes, on réserve une place statutaire aux apprenants pour qu'ils puissent participer aux décisions qui les touchent et contribuer à l'avancement du dossier de l'alphabétisation. En outre, on a porté une attention particulière à la simplification des textes d'information pour qu'ils soient

plus accessibles. Mais il n'est pas facile d'intégrer des adultes peu scolarisés pour qui le fonctionnement d'un organisme et les débats intellectuels sont peu familiers. Il faut créer des espaces d'écoute et de solidarité entre personnes qui n'ont pas le même langage, le même niveau de scolarité, ni parfois les mêmes valeurs ou convictions.

Par ailleurs, il faut s'interroger sur les conséquences «d'utiliser» les apprenants pour illustrer des parcours de réussite individuels. L'alphabétisation peut être alors présentée de façon idéaliste comme la seule voie possible pour s'en sortir. Pourtant, elle n'est qu'un moyen, parmi d'autres, de permettre l'affirmation de personnes qui sont, encore et surtout, des parents, des travailleurs, des chefs de famille monoparentale, des citoyens. Même si l'on réussit à s'alphabétiser, on continue de faire face au manque de travail, à l'absence de services éducatifs et à la difficulté de vivre en français. La réussite des apprenants n'est pas un phénomène individuel; c'est encore plus vrai dans le contexte d'une minorité linguistique. Cette réussite s'inscrit plutôt dans une logique de développement : communautaire, économique, culturel. Le défi démocratique est donc constant, afin d'assurer aux apprenants une véritable place dans tous les aspects qui touchent l'alphabétisation en français (y compris les approches de formation) et la défense de leurs droits sur d'autres fronts (voir les sections 2.3 et 2.6).

Qu'est-ce qui définit un «apprenant» ? À partir de quel stade cesse-t-on d'en être un pour redevenir un parent, un travailleur, un citoyen francophone ? Les apprenants ont-ils réellement un pouvoir dans nos structures ? Comment éviter les pièges du paternalisme à leur égard ?

Un autre défi propre à la continuité des services en français concerne le **recrutement** des adultes jugés analphabètes. Il faut en effet les convaincre des bienfaits et de la nécessité de s'alphabétiser en français, surtout dans les milieux où les francophones sont dispersés et très minoritaires. Plusieurs adultes ont reçu un enseignement en anglais. L'attrait du bilinguisme est fort, encore plus auprès des personnes peu scolarisées. Les réticences sont grandes, car les adultes ont l'impression qu'apprendre le français leur demandera beaucoup de temps et d'effort alors qu'ils jugent l'anglais écrit plus essentiel à leur vie. Ces adultes ont aussi souvent une perception négative de leur connaissance du français, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Pourtant, plusieurs études démontrent les bienfaits de l'éducation dans la langue maternelle pour ce qui est de l'augmentation des compétences, de la poursuite de la scolarisation, de l'accroissement de la confiance en soi. Cette maîtrise de la langue maternelle ne nuit pas, mais au contraire facilite l'apprentissage d'une langue seconde, surtout dans le contexte où celle-ci est dominante[1]. En milieu très minoritaire, le fait d'avoir un centre éducatif identifié à la culture francophone, comme c'est le cas à l'Île-du-Prince-Édouard, semble faciliter le recrutement, car ce fait rehausse la fierté des francophones, donne à la communauté un lieu d'appartenance, un endroit où le français est bien vivant, affiché et parlé. D'autres pistes sont à explorer pour mettre au point des techniques de recrutement qui tiennent compte des contraintes que posent l'attirance pour l'anglais et le bilinguisme. Nous y reviendrons au sujet des activités de refrancisation (voir page 37).

---

1. Voir Stacy Churchill, Normand Frenette et Saeed Quazi (1985), *Éducations et besoins des Franco-Ontariens. Le diagnostic d'un système d'éducation.*

Comment préparer des méthodes et des techniques de recrutement qui tiennent compte des arguments des francophones peu scolarisés en faveur du bilinguisme et de leurs réticences à s'alphabétiser en français ?

Pour faciliter le recrutement, devrait-on parler davantage d'alphabétisme et de promotion de la lecture, plutôt que d'évoquer les problèmes liés à l'analphabétisme ?

2.2 Consolider et adapter les modèles d'alphabétisation

Les modèles d'alphabétisation des francophones, bien qu'ils soient influencés par des courants qui existent ailleurs, notamment au Québec, au Canada anglais ou aux États-Unis, sont différents d'une province à l'autre, d'une région à l'autre. Leur rayonnement témoigne à la fois de l'histoire des communautés francophones, de leur importance numérique, des structures qu'elles ont mis en place, de l'attitude gouvernementale à leur égard, etc. Nous décrirons ici trois de ces modèles, soit l'alphabétisation communautaire, l'alphabétisation familiale et l'alphabétisation en milieu de travail.

L'**alphabétisation communautaire** reste un modèle privilégié dans plusieurs groupes francophones d'alphabétisation. Ce modèle n'a cependant pas la même signification ni les mêmes couleurs dans tous les milieux. En Ontario, par exemple, l'alphabétisation communautaire désigne à la fois un mode d'organisation, soit des structures démocratiques de défense et de promotion des droits des personnes analphabètes, et une approche andragogique qui tente d'intégrer les facteurs sociaux et culturels qui influent sur l'alphabétisme (voir la section 2.3). Ailleurs, l'alphabétisation communautaire définit plutôt un mode d'organisation flexible qui lie des bénévoles de la communauté à un petit groupe d'apprenants. L'approche andragogique peut être scolarisante ou sociale, selon les régions ou selon la préférence des bénévoles. Ce dernier mode organisationnel porte en lui ses forces et ses faiblesses. En s'appuyant sur le bénévolat et l'engagement des communautés locales, la formule reste souple et adaptée. Par contre, elle est plus fragile et de ce fait moins propice à l'enrichissement d'une formation d'année en année.

Comment consolider le modèle communautaire dans ses fondements démocratiques et dans la défense des droits des personnes analphabètes ?

Dans les groupes très minoritaires, comment le modèle communautaire en alphabétisation peut-il contribuer à augmenter le statut public du français, à appliquer les nouvelles techniques, à adopter de nouvelles approches andragogiques ?

Dans l'avenir, comment assurer le développement de ce modèle lorsqu'il est fondé essentiellement sur le bénévolat ?

Par ailleurs, l'**alphabétisation familiale** est un autre modèle qui a pris un essor considérable depuis une dizaine d'années, principalement aux États-Unis et au Canada anglais. Ce modèle d'intervention cible la famille comme le noyau central de toute action d'éducation et d'alphabétisation. Aux États-Unis, les programmes d'alphabétisation familiale soulèvent l'enthousiasme des donateurs, des politiciens et de plusieurs éducateurs; ils sont perçus comme une solution pour garantir l'alphabétisation dans les milieux défavorisés. Cependant, ce modèle est critiqué parce qu'il est associé à un courant conservateur qui prône le désengagement de l'État au profit d'une plus grande responsabilisation des familles à l'égard de l'éducation[2]. Par ailleurs, la présence de jeunes déjà scolarisés en alphabétisation représente aussi un facteur qui a amené quelques groupes d'alphabétisation à réfléchir à la prévention de l'analphabétisme et à envisager des projets en ce sens.

Les organismes francophones, surtout en situation très minoritaire, ont élaboré et adapté les modèles d'alphabétisation familiale pour tenir compte de leurs besoins[3]. L'alphabétisation y est définie comme une préoccupation de toute la communauté, incluant la famille et l'école, dans un désir accru de vivre en français en valorisant l'apprentissage et tous les outils de communication en français. Plusieurs services d'alphabétisation familiale sont actifs notamment en Alberta, en Nouvelle-Écosse, en Saskatchewan, au Yukon et à l'Île-du-Prince-Édouard, et ils sont liés pour la plupart à des intervenants des écoles francophones ou à des conseils scolaires. École du samedi, série d'ateliers pour les parents, programmes d'alphabétisation conjoints parents-enfants, stimulation à la lecture pour les enfants : les activités sont variées et s'inscrivent dans une perspective de soutien culturel et de promotion d'une culture d'apprentissage.

Les idées et les valeurs véhiculées par les modèles américains de *family literacy* sont-elles intéressantes pour les buts que nous poursuivons en milieu minoritaire ?

Comment, s'il y a lieu, appliquer ces concepts en tenant compte de nos contextes culturels ? Comment instaurer une approche structurée et cohérente de la prévention de l'analphabétisme dans nos milieux ?

L'entrée en vigueur de la Charte canadienne des lois et libertés ouvre la porte à l'éducation et à l'alphabétisation des adultes francophones. Ces actions peuvent avoir un effet réparateur sur les inégalités issues du passé, ce que souligne d'ailleurs la Charte. C'est dans le but de sensibiliser les nouveaux conseils scolaires à leur rôle auprès des parents peu scolarisés ou analphabètes qu'une tournée a été effectuée en

---

2. Voir Sylvie Roy et Hélène Tremblay (1994), *Prévention de l'analphabétisme et alphabétisation familiale. Document 1 : notes et réflexions à partir de trois conférences*, Longueuil, Commission scolaire Jacques-Cartier et Direction de la formation générale des adultes.

3. La Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français a publié une série de documents sur le sujet ; la plupart sont des traductions de textes américains et canadiens, à l'exception du rapport qui suit, qui constitue plutôt une amorce de synthèse: Yvon Laberge (1994), *L'alphabétisation familiale en français. Une démarche à reconnaître, des liens à définir*, première version, sans lieu, FCAF. Par ailleurs, la FCAF a organisé en 1994 un colloque sur l'alphabétisation familiale, afin de définir des modèles propres aux francophones.

1994 en Alberta, en collaboration avec des personnes-ressources du Québec et de la Nouvelle-Écosse[4]. Le modèle d'alphabétisation familiale est en croissance; certains y voient toutefois le risque de perdre la spécificité de l'alphabétisation au profit d'une démarche plus scolaire si les conseils scolaires en prennent la responsabilité.

Quel rôle les activités d'alphabétisation familiale peuvent-elles jouer dans les récentes structures scolaires francophones mises sur pied dans les milieux très minoritaires ?

Est-ce que la collaboration éventuelle avec des structures scolaires limite les activités d'alphabétisation familiale à une approche scolarisante ?

Par ailleurs, l'**alphabétisation en milieu de travail** est, lui aussi, un modèle qui prend de plus en plus d'expansion tant au Québec que dans les milieux anglophones canadiens. Les employeurs semblent s'intéresser à ces projets, d'autant plus s'ils y voient des bénéfices pour l'amélioration de leur productivité. Plusieurs syndicats font aussi la promotion de la formation de base en milieu de travail. Les résultats de l'EIAA montrent que les ouvriers qualifiés canadiens ont déclaré effectuer moins de lecture que ceux des autres pays et que les employeurs peuvent jouer un rôle pour maintenir ou même accroître les compétences de la main-d'oeuvre. Selon les données d'un rapport de la FCFA du Canada, les francophones, surtout dans les régions dites de souche, occupent généralement des emplois de moins longue durée et moins rémunérateurs que les anglophones. Cela est attribuable en grande partie au fait que ces francophones sont davantage sous-scolarisés et occupent surtout des emplois saisonniers axés sur les ressources (industrie de la pêche et des mines)[5].

Il reste que le modèle d'alphabétisation en milieu de travail a été relativement peu exploré en contexte minoritaire, à l'exception de quelques projets, en Ontario et au Nouveau-Brunswick notamment[6]. Pourtant, des projets sont possibles et même souhaitables, particulièrement au Nouveau-Brunswick, où la concentration francophone est élevée et où la langue de communication entre travailleurs et employeurs est souvent le français. Le travail d'adaptation reste largement à faire pour correspondre aux réalités francophones. À cet égard, la Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada a contribué à mettre sur pied un comité d'adaptation des ressources humaines dont le mandat est d'analyser la problématique de la formation professionnelle au sein des communautés francophones et acadienne et de travailler à l'élaboration de stratégies et d'orientations permettant de l'accroître. Ce comité appuie d'ailleurs les efforts pour rendre accessibles les programmes d'alphabétisation en français et encourage les employeurs à s'engager dans la formation de leur personnel, en leur offrant entre autres choses des activités

---

4. Voir Sylvie Roy (1995), «Bilan d'une belle tournée», *Bulletin A à Z*, vol. 1, n° 2, décembre.

5. Marc Godbout (1995), *Plan directeur de la main-d'oeuvre de la francophonie canadienne*, p. 51.

6. Citons notamment le programme mis sur pied en 1990 par le Congrès du Travail du Canada et la Fédération des travailleuses et travailleurs du Nouveau-Brunswick pour offrir gratuitement aux employés qui le désirent diverses formations pendant les heures de travail.

d'alphabétisation[7]. Il y a là un lieu propice à l'élaboration de programmes d'alphabétisation en milieu de travail et à un partage fructueux d'expertises entre organismes sur l'alphabétisme des francophones (voir la section 2.7).

Enfin, un bon nombre de francophones analphabètes peuvent avoir besoin de services qui les aident à réinsérer le marché du travail, à sortir de la pauvreté ou à s'éloigner des emplois précaires et saisonniers. Les résultats de l'EIAA montrent que, en général, les personnes qui ont les plus faibles capacités de lecture travaillent moins que les autres, qu'elles se trouvent davantage dans des secteurs d'industrie en déclin, et qu'elles dépendent de ce fait plus de l'État. La FCAF a recensé plusieurs projets liés au développement de petites entreprises gérées par des personnes analphabètes, comme une coopérative de travail pour jeunes, un restaurant de soupes-repas à prix modiques[8]. Ces expériences qualifiées "d'économie sociale" (un concept qui se précise et prend de l'importance au Québec actuellement) peuvent enrichir une communauté tout en répondant à des besoins sociaux. Ce sont là des pistes intéressantes à étudier parce qu'elles permettent de lier l'alphabétisation à d'autres problèmes sociaux (voir la section 2.5).

Dans quelle mesure et à quelles conditions les expériences d'alphabétisation en milieu de travail pourraient convenir à notre milieu ? Que savons-nous des axes de développement de la FCFA du Canada en matière de main-d'oeuvre pour notre région ? Pouvons-nous y trouver des informations utiles pour des projets possibles en milieu de travail ?

Bref, les trois modèles d'alphabétisation que nous avons brièvement évoqués (alphabétisation communautaire, alphabétisation familiale et alphabétisation en milieu de travail) se sont plus ou moins transformés selon les besoins et les problèmes particuliers des francophones. L'enjeu actuel consiste toujours à ne pas rejeter ni adopter d'emblée un modèle venu d'ailleurs, mais au contraire de l'interroger, de l'adapter et l'enrichir à la lumière des conditions de chaque milieu. Si des programmes d'alphabétisation familiale ou d'alphabétisation en milieu de travail s'avèrent prioritaires dans certains milieux, ils ne le sont pas dans d'autres. Il importe donc de tenir un discours nuancé et pluraliste sur les expériences possibles en milieu francophone en tenant compte du poids démographique des francophones, de la cohésion des associations, de leurs préoccupations et de leurs besoins.

Comment s'inspirer des expériences et des modèles organisationnels d'alphabétisation implantés au Canada anglais, aux États-Unis ou au Québec ? Quels sont les modèles les plus prometteurs pour nos milieux ?

---

7. Marc Godbout (1995), *Plan directeur de la main-d'oeuvre de la francophonie canadienne*, p. 117-118.

8. Barbara Losier (1995), *Alpha-Boulot*, Projet élaboré dans le cadre de l'Année internationale de la tolérance, Hull, FCAF.

2.3 Améliorer les pratiques d'alphabétisation

Les pratiques d'alphabétisation en français sont traversées, comme ailleurs, par plusieurs tendances complémentaires ou contradictoires. Elles vont de pair avec des valeurs sociales, des explications sur les causes de l'analphabétisme, des conceptions de l'écrit. Nous préciserons brièvement quatre approches andragogiques qu'on retrouve à des degrés divers dans les pratiques d'alphabétisation, soit l'approche scolarisante, l'approche fonctionnelle, l'approche populaire et l'approche culturelle.

Certaines personnes considèrent l'alphabétisation d'abord dans une **perspective scolarisante** qui vise essentiellement à rattraper un retard ou une absence de scolarité. Cette approche se centre sur l'enseignement du code écrit sans nécessairement s'appuyer sur les situations de vie et les besoins des adultes analphabètes. Le manque de scolarisation est considéré comme la principale cause de l'analphabétisme; on veut alors permettre aux adultes de reprendre leurs études écourtées. En général, l'adulte apprenant participe peu à la définition des contenus, qui sont prédéterminés. Au mieux, la formation scolarisante est axée sur l'affirmation individuelle et l'estime de soi, et on se préoccupe moins des répercussions de la formation sur le plan social.

L'**approche fonctionnelle** s'est développée comme une solution de rechange à l'approche scolarisante. En alphabétisation, l'approche fonctionnelle se traduit par la volonté de montrer aux adultes à assumer l'ensemble des rôles sociaux et à utiliser l'écrit dans les situations de la vie quotidienne : être capable de lire un journal, un mode d'emploi, de lire une ordonnance, d'aider son enfant à l'école, de voter, etc. Il faut alors s'outiller adéquatement pour être capable d'avoir les comportements sociaux adaptés à la situation. On s'éloigne ici des compétences et des notions strictement scolaires d'apprentissage grammatical et lexical, pour s'en référer à des connaissances plus pratiques et plus intégrées à la vie courante. Néanmoins, cette approche a été parfois jugée comme limitée aux besoins de survie et trop utilitaire. La définition de l'alphabétisme de l'EIAA (voir p. 11) semble correspondre en partie à cette approche.

Par ailleurs, l'**approche populaire ou «conscientisante»** tend à lier la formation d'alphabétisation à des enjeux sociaux et à la défense des droits des adultes peu scolarisés, issus de milieux plus défavorisés. Cette approche se distingue à la fois des approches fonctionnelle et scolaire par les causes sociales et politiques attribuées à l'analphabétisme, par le rejet d'une démarche normative et imposée sur la langue, par la place qu'elle tend à donner aux apprenants dans la définition de leurs projets. L'alphabétisation est un moyen de «lire le monde» et d'en prendre possession, tel que l'entendait le pédagogue brésilien Paolo Freire. L'acquisition de la lecture et de l'écriture n'est pas une fin en soi mais doit servir à prendre la parole, à s'affirmer dans son milieu, à faire connaître ses droits et ses revendications.

L'**approche culturelle**, tout en s'inspirant largement de l'approche populaire, tient davantage compte de la langue de communication et des rapports de domination et d'assimilation expérimentés par les groupes minoritaires comme les francophones[9]. Cette approche est également utilisée auprès des populations immigrantes ou autochtones dans l'apprentissage d'une langue seconde, lorsque les formatrices prennent en considération la langue maternelle de ces personnes et valorisent leur culture d'origine. La langue est

---

9. Serge Wagner, en coll. avec Pierre Grenier (1990), *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale. À propos de l'Ontario français*.

ici au centre des préoccupations andragogiques puisqu'elle est définie comme l'élément clé du développement d'une identité, d'une expression et d'une culture. Selon l'approche culturelle, les personnes analphabètes de langue minoritaire vivent une double exclusion. D'une part, elles ont historiquement eu moins accès aux écoles, écoles qui étaient souvent le signe de leur assimilation. D'autre part, elles doivent vivre et communiquer dans un contexte où leur langue et leur culture sont peu présentes, sinon peu valorisées. Le succès de cette démarche d'alphabétisation correspond donc, pour un groupe linguistique minoritaire, à l'affirmation de sa langue maternelle dans les différentes sphères de la vie, à la réappropriation large de sa culture et à l'utilisation de tous les moyens de communication dont celle-ci a besoin pour survivre et évoluer.

Dans la pratique, les approches utilisées en alphabétisation sont souvent pluralistes, voire contradictoires. Cependant, il reste que les contenus, la philosophie et les objectifs propres à chacune des approches sont distincts et induisent des façons différentes de concevoir l'enseignement et d'évaluer la formation. Il importe de mieux comprendre et définir ce qui caractérise les pratiques de l'alphabétisation en français en milieu minoritaire, ce qui en fait ses grandes lignes de force. Sinon, comment appuyer et guider les bénévoles qui veulent faire de la formation auprès des apprenants ? Il y a là un thème de formation essentiel à approfondir pour les équipes sur le terrain (voir la section 2.4).

Les approches d'alphabétisation, telles qu'elles sont décrites ci-dessous, sont-elles aussi intéressantes les unes que les autres ? Quelles sont leurs forces, leurs lacunes ?

Qu'est-ce qui définit le mieux nos pratiques actuelles en alphabétisation ?

Y a-t-il des éléments essentiels qui devraient guider notre travail en milieu minoritaire ? Lesquels ?

Par ailleurs, l'EIAA a mis en valeur le concept d'**alphabétisme** et a montré que les capacités se renforcent par des pratiques variées et soutenues de lecture dans la vie quotidienne et au travail. Cette définition prend tout son sens en autant qu'elle englobe aussi une dimension culturelle (voir p. 11). L'alphabétisme est pourtant un concept encore peu connu dans les milieux d'alphabétisation. Il gagnerait à être exploré, car il suscite une remise en question des approches traditionnelles d'enseignement et invite à s'appuyer davantage sur les comportements, les attitudes et les pratiques à l'égard de la lecture et de l'écriture. De même l'utilisation d'une approche qui tient compte de l'alphabétisme pourrait faciliter le recrutement auprès des francophones, notamment en leur montrant l'importance d'une pratique assidue et diversifiée pour préserver leur langue maternelle, à l'oral comme à l'écrit. C'est là un autre thème possible de formation pour les formatrices (voir la section 2.4).

Quels moyens mettre en oeuvre dans l'ensemble de la francophonie, à l'échelon local comme national, pour promouvoir et améliorer l'alphabétisme des francophones, et non seulement promouvoir l'alphabétisation en français ?

Comment profiter de ce nouveau concept pour enrichir les pratiques d'alphabétisation, les techniques de recrutement, les projets de recherche et de formation, etc. ?

Par ailleurs, les transferts linguistiques tels qu'ils sont révélés entre autres dans l'EIAA mettent en évidence la réalité des pratiques de **refrancisation**[10]. Bien qu'il n'y ait aucun budget officiellement affecté à ces pratiques, le processus de réappropriation de la langue et de la culture semble une dimension intrinsèque de l'alphabétisation en français en milieu minoritaire, dont l'importance s'accroît à mesure que le poids démographique des francophones diminue[11]. La question de la refrancisation est délicate; elle soulève l'épineux problème de l'assimilation et des frontières qui tracent la démarcation entre un francophone... et quelqu'un qui ne l'est plus. La refrancisation est donc un sujet qui dépasse le milieu de l'alphabétisation en français pour toucher tous les francophones.

Est-ce la responsabilité première des organismes d'alphabétisation de faire de la refrancisation ? Quels organismes peuvent prendre ou partager cette responsabilité ?

Les activités de refrancisation offertes en alphabétisation visent généralement les personnes francophones peu scolarisées. Celles-ci se sentent souvent dépossédées de leur identité parce qu'elles sont à cheval entre deux cultures et deux langues qu'elles maîtrisent souvent mal, à l'oral comme à l'écrit. Ces personnes se révèlent les plus vulnérables au «bilinguisme soustractif», parce qu'elles sont davantage enclines à déprécier leurs compétences dans leur langue maternelle, et qu'elles sont moins sollicitées sur le plan de l'écrit. À l'inverse, plus on monte dans l'échelle sociale et plus on est scolarisé, plus il devient possible de préserver sa langue et d'éviter des choix défavorables à sa culture, même en milieu minoritaire. En général, les activités de refrancisation sont considérées comme une étape préalable à une démarche d'alphabétisation, qui vise à enrichir le vocabulaire, à reprendre contact avec son histoire et son passé ou simplement à reprendre confiance en sa capacité de s'exprimer dans sa langue.

10. Rappelons que 47% des Franco-Ontariens et 11% des francophones du Nouveau-Brunswick ont répondu en anglais au test de l'EIAA; ailleurs, les francophones minoritaires interrogés ont tendance à utiliser presque exclusivement l'anglais comme langue de test.

11. La FCAF n'a pas pris position sur cette question, sinon de laisser l'initiative aux organismes membres. Cependant, les résultats de l'évaluation de la Fédération font ressortir la nécessité de prendre position plus clairement dans des dossiers aussi importants (voir Losier, 1995).

La refrancisation doit-elle être considérée comme une étape normale et nécessaire d'une formation d'alphabétisation en français en milieu minoritaire ?

Est-ce que les pratiques de refrancisation peuvent devenir une façon de contourner les difficultés du recrutement ?

Doit-on créer des outils andragogiques propres à la refrancisation dans une perspective de réappropriation culturelle ?

Enfin, il importe que les apprenants soient consultés au sujet des approches qui seront utilisés avec eux en alphabétisation. Cela fait partie du processus démocratique d'intégration des apprenants, qui est un des atouts et un défi du mouvement d'alphabétisation en français (voir la section 2.1). Qu'on le veuille ou non, les conceptions de l'enseignement et de l'alphabétisation influencent les pratiques des formatrices et, par le fait même, les adultes inscrits en alphabétisation. Cette influence est d'autant plus grande que les adultes peu scolarisés ont parfois moins de modèles de lecteurs assidus dans leur entourage et qu'ils associent encore l'apprentissage et l'enseignement de la lecture à un domaine uniquement scolaire. Il importe donc de rendre les approches andragogiques les plus transparentes et cohérentes possibles, surtout si l'on veut élargir le cadre de l'alphabétisation à autre chose que l'enseignement des codes linguistiques[12].

2.4 Poursuivre la formation des formatrices

Actuellement, il y a encore peu de formation offerte de façon structurée et régulière dans le mouvement d'alphabétisation en français. Ce constat est partagé par d'autres : dans un rapport publié en Ontario pour le compte du ministère de l'Éducation, on souligne la faiblesse de la formation et l'importance de mieux la structurer et la définir[13]. La plupart des formatrices ont appris sur le tas, se nourrissant de leur expérience personnelle et du contact assidu avec les apprenants. Tout cela n'est pas sans rapport avec le statut précaire de bon nombre de formatrices, dont plusieurs sont à temps partiel voire bénévoles, de même qu'avec la valeur qu'on accorde à cette pratique, du point de vue d'une formation académique.

Des activités de formation courte sont offertes ponctuellement par les associations provinciales (comme le Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario ou la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick) ou encore par la FCAF. L'Association canadienne d'enseignement de langue française (ACELF) offre aussi des stages intensifs de formation de deux semaines auxquels peuvent participer les formatrices d'adultes de partout au Canada. Des organismes locaux tentent aussi de se donner des moments de partage et de discussion sur leurs pratiques d'alphabétisation. Mentionnons aussi, au Québec, les programmes de formation offerts depuis cinq ans

12. Voir Sylvie Roy (1996), *Enseignement et apprentissage de la lecture en alphabétisation. Module d'autoperfectionnement à l'intention du personnel enseignant*, Montréal, Table de concertation en alphabétisation de Montréal.

13. Pierre Leblanc (1992), *Recherche sur la formation et l'accréditation des alphabétiseurs en Ontario français*, sans lieu, Direction de l'alphabétisation, ministère de l'Éducation, gouvernement de l'Ontario.

par le RGPAQ à ses groupes membres, en collaboration avec des universitaires. À l'exception du Québec, tout cela reste embryonnaire.

> Est-ce que la formation des formatrices reçoit toute l'attention qu'elle mérite ? Sinon, comment s'assurer à l'avenir que cette question fasse partie intégrante des plans d'action de nos organismes ?

Par ailleurs, lorsqu'il y a formation, il n'y a pas de documentation, ou très peu, sur les objectifs, les contenus ou les résultats de celle-ci, ce qui empêche d'autres organismes de les reprendre ou de s'en inspirer. On perd là une expertise importante, compte tenu du peu de moyens dont disposent les équipes locales. De plus, lorsqu'il y a production de documents didactiques à l'intention des formatrices, ces documents ne sont pas accompagnés d'un soutien pour l'animation et le perfectionnement. Plusieurs restent ainsi peu ou mal utilisés, surtout s'ils nécessitent une adaptation. Les formatrices sont donc laissées à elles-mêmes devant le choix du matériel et son utilisation.

> Comment pourrait-on mieux tirer profit des formations ponctuelles qui se donnent actuellement et du matériel de formation déjà disponible, y compris au Québec ?

Comme on l'a dit plus haut, la formation est rendue encore plus difficile du fait que l'alphabétisation est en grande partie faite par des bénévoles. Selon un sondage effectué en Ontario, les «formateurs» sont en grande partie des formatrices, en général âgées de plus de 35 ans et la moitié sont bénévoles[14]; cela est sans doute aussi vrai, sinon plus, dans les milieux très minoritaires. L'infrastructure fondée sur le bénévolat est très exigeante et fragile; il faut constamment recruter les bénévoles qui animeront les activités d'alphabétisation et veiller à leur formation. Cela entraîne parfois un manque d'encadrement, voire un manque de résultats des actions locales. Sans soutien ni formation adéquate, les bénévoles risquent de s'engager davantage dans des pratiques plus traditionnelles d'enseignement.

> Est-il possible de structurer un programme de formation si nos actions sont menées principalement par des bénévoles ? Comment assurer une formation minimale des bénévoles ? Quels sont les thèmes essentiels à aborder pour les préparer à leur travail ?

Actuellement, il n'y a pas de formation universitaire reconnue pour devenir formatrice en alphabétisation. En effet, les formations universitaires restent essentiellement centrées sur l'enseignement aux enfants dans le cadre scolaire. Plusieurs s'interrogent d'ailleurs sur les dangers d'institutionnaliser les pratiques d'alphabétisation si l'on rend obligatoire une formation de type universitaire. Certains programmes existent cependant depuis quelques années au Québec, notamment le certificat en alphabétisation du département

14. Pierre Leblanc (1992), *Recherche sur la formation et l'accréditation des alphabétiseurs en Ontario français*.

de linguistique de l'Université du Québec à Montréal, et d'autres programmes universitaires de deuxième cycle.

Le Centre d'alphabétisation de Prescott (CAP) en Ontario, à partir de la recherche déjà effectuée[15] dans cette province, a élaboré et validé, en collaboration avec l'UQAM et bon nombre d'intervenants francophones du Canada, une série de compétences nécessaires à toute formatrice qui alphabétise en français, et les a regroupées par fonctions et niveaux de responsabilité[16]. Le CAP collabore actuellement à la mise sur pied d'un programme de deux ans de niveau collégial à la Cité collégiale d'Ottawa, sous le titre «Techniques d'alphabétisation» qui devrait être implanté en 1997 en Ontario, pour possiblement s'étendre à d'autres régions du Canada. Ce sont là des pistes à suivre de près si l'on désire que les expériences pratiques alimentent et enrichissent ces futures formations.

Comment profiter du travail déjà effectué sur le plan d'une formation d'alphabétisation de moyenne durée en Ontario ? Que retirer de cette expérience ? Comment poursuivre ce travail en faisant participer à la fois les partenaires universitaires et les personnes engagées dans les actions d'alphabétisation ?

La formation des formatrices est un enjeu crucial de développement qui peut consolider les équipes de travail, assurer un enseignement de qualité qui augmentera les chances de succès des apprenants. Les équipes appelées à participer à des sessions de formation renforcent et enrichissent du même coup une vision commune de leur action, ce qui s'avère un terrain propice pour entreprendre d'autres projets, comme effectuer une recherche-action ou créer du matériel pédagogique. La qualité de ces formations confère du même coup au mouvement d'alphabétisation en français une plus grande crédibilité et une occasion d'approfondir et de moderniser ses pratiques. Toute formation doit cependant demeurer un processus de recherche proche de la pratique et des besoins. Plusieurs thèmes peuvent être envisagés, soit comme élément de contenu pour une formation longue, soit comme thèmes de réflexion ponctuels :

- Préciser le concept d'alphabétisme et ses retombées pour les pratiques d'alphabétisation;
- Définir l'alphabétisation dans une perspective culturelle;
- Adapter l'alphabétisation dans un contexte de refrancisation;
- Trouver les critères pour adapter du matériel pédagogique qui vient d'ailleurs;
- Favoriser les pratiques de lecture et d'écriture en français;
- Utiliser l'approche pédagogique par projets;
- Apprendre à se servir des techniques de travail en groupe et par multi-niveaux d'apprentissage; etc.

---

15. *Ibid.*

16. Voir Serge Wagner (1996b), «Alphabétiser : une profession qui s'apprend ?», ***Ma place dans mon monde. Cahier spécial 96***, Vanier, FCAF, p. 10-11 et 22.

Quels devraient être les thèmes prioritaires de formation ? Comment s'assurer d'une cohésion et d'un enrichissement mutuel des diverses actions de formation envisagées par les organismes ?

2.5 Lier l'alphabétisme à d'autres problématiques des communautés francophones

Toute action d'alphabétisation ne devrait pas se limiter à la prestation de services d'enseignement, mais contribuer à renforcer sa communauté. Il faut relativiser le rôle de la formation dans l'amélioration de la compétence à l'écrit. D'autres facteurs essentiels contribuent à cette amélioration : des pratiques variées et régulières en dehors d'un cadre scolaire, l'exemple positif d'un environnement qui utilise régulièrement l'écrit, des conditions (le fait d'avoir un emploi, de participer à des activités sociales) qui favorisent une pratique plus régulière.

Le lien entre l'alphabétisation et d'autres problématiques sociales est présent dans plusieurs actions d'alphabétisation; il doit être maintenu et renforcé. On a vu d'ailleurs dans de nombreuses études, et plus récemment par les résultats de l'EIAA, qu'il y a de multiples rapports entre l'alphabétisme et le revenu, l'emploi, les conditions sociales, la scolarité, etc. L'augmentation des liens établis avec d'autres problématiques contribue à sortir les pratiques d'alphabétisation d'une orientation strictement éducative ou centrée sur l'enseignement de la langue.

Déjà, l'insertion des activités d'alphabétisation dans une structure plus large d'éducation des adultes en français est un élément positif. Par exemple, à l'Île-du-Prince-Édouard, on a créé le premier centre d'éducation aux adultes en français, ce qui permettra à ceux-ci de terminer leur formation et éventuellement de poursuivre ailleurs leurs études. Au Nouveau-Brunswick, les Programmes communautaires de récupération scolaire (PCRS) implantés dans les communautés locales permettent un rattrapage scolaire en français à partir de l'alphabétisation jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Mais il importe aussi de toucher à d'autres domaines que l'éducation.

Ainsi, plusieurs actions d'alphabétisation font la promotion de la culture acadienne ou francophone : exposition itinérante d'un musée (Manitoba), monologues retransmis à la radio (Nouvelle-Écosse), publication de contes et légendes (dans les provinces de l'Ouest), projet de prévention portant sur l'avenir des francophones (parrainé conjointement par la FCAF et Patrimoine Canada). La recherche sur les habitudes de lecture des Franco-Ontariens mérite aussi d'être soulignée car elle s'intéresse aux pratiques de lecture des francophones et non seulement à celles des apprenants[17].

D'autres entreprises, peut-être plus rares, sont menées pour défendre les droits des personnes francophones analphabètes. On peut citer, par exemple, le mémoire de la FCAF déposé en 1994 sur le projet de loi sur l'assurance-emploi, projet qui avait des incidences certaines pour un bon nombre de francophones

17. Christine Bernier et Simon Laflamme (1996), *Souvent... en français. Rapport de l'enquête sur les habitudes de lecture et d'écriture des francophones de l'Ontario*, Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation, Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario, Sudbury, Université Laurentienne.

analphabètes[18]. Aussi, un projet en Saskatchewan se réalisera en 1997 pour améliorer les services en français dans le milieu de la santé. Dans ce sens d'autres liens sont à renforcer, par exemple, avec la FCFA du Canada notamment sur la formation et l'adaptation de la main-d'oeuvre francophone (voir la section 2.2).

Tous ces exemples concrétisent le lien entre les pratiques d'alphabétisation et l'affirmation d'une communauté. Ces projets prennent leurs racines dans une conception davantage axée sur «l'alphabétisme», plutôt que sur «l'alphabétisation». Plus les activités d'alphabétisation seront liées avec la vie de la communauté, plus elles seront considérées d'une façon positive par les francophones, et plus elles contribueront au dynamisme social. Ces efforts d'élargissement de l'alphabétisation permettent aussi de créer des liens plus solides avec d'autres organismes et éventuellement de mieux partager la responsabilité en matière d'alphabétisme et d'alphabétisation (voir la section 2.7).

Quels sont les problèmes urgents qui touchent nos communautés en ce qui concerne l'emploi, le décrochage scolaire, les conditions de vie ? Comment les actions d'alphabétisation peuvent-elles contribuer à résoudre ces problèmes ?

Comment faire connaître et multiplier les initiatives positives qui lient l'alphabétisation à d'autres problématiques sociales ?

2.6 Enrichir la recherche

Nous abordons cet enjeu sous deux aspects : d'une part, quelques **constats plus généraux** sur la recherche faite en français au Canada et, d'autre part, le problème que constitue le peu de **données sur l'alphabétisme des francophones**.

Il y a encore **peu de recherches qui se font sur l'alphabétisation en français** au Canada. À ce titre, la recherche en français souffre des mêmes faiblesses que celles énumérées lors du dialogue de politique du SNA en 1995 sur la recherche en alphabétisation au Canada : peu de recherche fondamentale, disparité et isolement des chercheurs, manque de vue d'ensemble des travaux produits et à produire, peu de lien entre chercheurs et praticiens et peu d'application des travaux de recherche[19].

Des raisons expliquent le peu de recherches en français : la complexité d'un champ encore mal défini, la précarité et la non-reconnaissance des personnes qui y travaillent, la faible valorisation de la recherche, la participation limitée des universités francophones, les structures d'appui insuffisantes et l'absence de

---

18. FCAF (1994), *Alphabétisation et sécurité sociale : deux outils intimement liés*, mémoire présenté au Comité permanent du développement des ressources humaines, Vanier, FCAF.

19. Voir Secrétariat national à l'alphabétisation(1996), *Dialogue de politique sur la recherche en alphabétisation – du 5 au 7 février 1996 – un document de synthèse*, Ottawa, SNA.

véritable politique dans ce domaine[20]. Par ailleurs, l'alphabétisation est un domaine d'intervention pratique; les chercheurs universitaires sont incités plutôt à privilégier des recherches théoriques ou centrées sur le système d'enseignement des jeunes. Dans l'ensemble, ces chercheurs semblent s'intéresser davantage à l'alphabétisation dans le tiers-monde ou chez les autochtones, que chez les francophones en situation minoritaire[21]. Les quelques recherches existantes à ce jour proviennent surtout du milieu de l'alphabétisation; elles sont dans l'ensemble peu diffusées, ont peu bénéficié du soutien de chercheurs universitaires ou spécialisés et l'on en tire pas assez profit. Souvent, on ne s'inspire pas des recherches récentes ou innovatrices dans des domaines connexes, ce qui limite le champ d'étude. Dans ce sens, plusieurs des recherches publiées manquent de rigueur méthodologique et de profondeur; peu connues, peu utilisées, elles n'ont pas eu tout l'effet qu'elles auraient pu avoir pour améliorer les pratiques.

Dans l'ensemble, il n'y a pas de plan directeur qui détermine des sujets de recherche prioritaires pour les francophones en situation minoritaire. Soulignons cependant l'initiative positive de la FCAF qui avait mis sur pied en 1994 un comité consultatif pour orienter son action en matière de recherche; celui-ci a cessé ses activités durant un an avant d'encadrer en 1995 le projet d'évaluation de la Fédération[22].

> En alphabétisation, y a-t-il nécessité de se doter d'un plan concerté de recherche sur les francophones en milieu minoritaire ? Dans l'affirmative, quel devrait être le rôle des organismes gouvernementaux, des associations et des groupes locaux pour l'élaboration d'un tel plan ?

Par ailleurs, les équipes locales sont en général loin de la recherche. Les formatrices se sentent débordées par les tâches d'enseignement et d'administration, ont peu le temps de lire et n'entrevoient pas les effets positifs que pourrait avoir la recherche sur leur travail immédiat. Quant aux bénévoles, il leur est encore plus difficile d'être disponibles pour amorcer un processus de recherche-action. Le concept même de recherche intimide; on l'associe souvent à un travail intellectuel, loin de la pratique, qui retarde l'action. Pourtant, une démarche de recherche-action pourrait nourrir une équipe de travail, l'amener davantage à lire, à se questionner, à chercher les réponses à ses questions dans l'observation de sa pratique, etc. Les équipes locales se trouvent souvent démunies devant une telle perspective et ne savent comment chercher l'appui pour le faire. Pourtant, dans la mise sur pied des groupes communautaires en Ontario, on avait

20. Serge Wagner (1989), «L'alphabétisation et la recherche en français au Canada», *Revue québécoise de psychologie*, vol. 10, n° 3, p. 125-146.

21. Serge Wagner (1995), «Quêteux monté à joual? Alphabétisme et francophonie canadienne à l'extérieur du Québec : non pratiques et pratiques de recherche», *États généraux de la recherche sur la francophonie à l'extérieur du Québec. Actes du colloque*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 116-131.

22. En 1997, la FCAF mènera deux travaux de recherche : l'un concerne le bilan des pratiques et politiques en alphabétisation en français et l'autre, le traitement et l'analyse des données de l'EIAA sur les francophones.

proposé des moyens simples et efficaces d'entreprendre des études de milieu, ce qui avait été repris avec succès par plusieurs groupes[23].

Serait-il utile de faire plus de recherche-action dans les organismes locaux d'alphabétisation ? Quels sont les obstacles ? Comment pourrait-on soutenir de telles démarches ? Les études de milieu effectuées en Ontario (voir plus haut) devraient-elles servir de points d'appui à cet égard ?

Par quels moyens faire participer les chercheurs des universités francophones pour encourager et appuyer la recherche en alphabétisation ?

Dans l'ensemble, la recherche en alphabétisation en français est donc un élément négligé, faute de temps, de ressources, de manque de compréhension de son utilité pour renforcer les pratiques. Pourtant, l'alphabétisation est un champ d'intervention pratique au carrefour de plusieurs disciplines : sociologie, linguistique, histoire, éducation, anthropologie... On en profite peu. La faiblesse de la recherche a des incidences négatives sur l'avancement du dossier de l'alphabétisation. Nous n'approfondissons pas la spécificité de notre action en milieu minoritaire et nous ne profitons pas des expériences tentées ailleurs dans un même contexte. Il nous manque parfois les outils nécessaires pour évaluer notre travail et poursuivre nos actions de façon plus adaptée. Nous profitons peu de nos erreurs pour apprendre et comprendre ce que nous entreprenons. Il est difficile de mesurer les résultats de nos actions : est-ce que nous avons réussi à alphabétiser des personnes et dans quelles conditions ? Tout cela a aussi des répercussions sur la force et la crédibilité du mouvement d'alphabétisation en français. L'enjeu actuel consiste à réhabiliter la recherche et à se doter d'un plan d'action en ce domaine. Les thèmes de recherche pour approfondir la situation de l'alphabétisme des francophones ne manquent pourtant pas. Notons-en certains :

- Évaluation des pratiques d'alphabétisation en milieu minoritaire;
- Observation des effets du bilinguisme sur la perte de compétence en communication orale et écrite dans la langue maternelle;
- Étude des effets de la scolarité antérieure des apprenants sur leur démarche d'alphabétisation;
- Description des compétences en lecture chez certains groupes cibles de francophones;
- Description des facteurs qui influent sur le rapport à l'écrit en milieu minoritaire;
- Étude et comparaison d'autres approches d'alphabétisation en contexte minoritaire (dans les milieux autochtones, dans d'autres pays).

Quels sont les thèmes, les questions et les sujets de recherche qui nous paraissent prioritaires pour l'évolution de l'alphabétisation en français au Canada ?

---

23. Serge Wagner (1987), *Étude de milieu et analyse des besoins en alphabétisation des adultes*, collection Alphabétisation communautaire chez les Franco-Ontariens, n° 1, Toronto, Alphabétisation Ontario.

Un des problèmes de la recherche se traduit par le **peu de données disponibles sur les capacités et les pratiques de lecture des francophones** au Canada, malgré une certaine évolution constatée dans les deux dernières enquêtes de Statistique Canada sur le sujet. Cette absence de données ne vaut pas seulement pour l'alphabétisme. Citons trois enquêtes récentes menées par Statistique Canada : l'enquête sur les décrocheurs[24], l'enquête longitudinale sur les enfants[25] et l'enquête sur la formation des adultes[26]. Bien que ces études visent à donner un portrait le plus juste possible de la situation au Canada, aucune ne trace un portrait ni ne dégage des données en tenant compte de la langue maternelle[27]. Cette absence conduit parfois les organismes pan-canadiens et les gouvernements à définir des politiques qui ne tiennent pas compte des difficultés particulières des francophones. Cela masque des inégalités de faits pour lesquelles, par conséquent, on n'envisage pas de solutions.

Les données sur les francophones sont pourtant essentielles pour les organismes francophones afin de constituer la base de recherche, mais aussi décrire leur réalité, justifier les demandes d'appui, sensibiliser les gouvernements et la population. Elles constituent un argument de poids autant médiatique que politique pour faire connaître ou défendre le fait français et même convaincre les francophones des bienfaits de l'éducation en français. Les données seraient utiles aux organismes gouvernementaux qui pourraient élaborer des stratégies plus efficaces de promotion de l'alphabétisation en français ou encore adopter des règles de discrimination positive pour combler les retards des minorités. Les associations francophones revendiquent d'ailleurs depuis longtemps des données sur leur situation et les analysent lorsque c'est possible[28].

Jusqu'à maintenant, les francophones minoritaires doivent se fier uniquement aux données sur la scolarité pour évaluer leur alphabétisme[29]; cela reste limité puisque les compétences en lecture ne vont pas nécessairement de pair avec la scolarité. Les résultats de l'ECLEUQ ont néanmoins été utilisés, notamment par la FCAF, par le Nouveau-Brunswick et par le Québec. La FCAF a mené des démarches auprès de Statistique Canada afin d'améliorer la représentativité des francophones dans les enquêtes. Selon leurs

---

24. Statistique Canada (1993), *Après l'école. Résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans*, Ottawa, ministre des Approvisionnements et Services Canada.

25. Statistique Canada (1996), *Grandir au Canada. Enquête longitudinale nationale sur les enfants*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada.

26. Statistique Canada (1995), *Enquête sur la formation et l'éducation des adultes, 1992*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada.

27. La plupart de ces enquêtes spéciales de Statistique Canada tirent leur échantillon de l'Enquête sur la population active (EPA); cette procédure ne permet pas d'avoir des données significatives sur les francophones, à l'exception du Québec.

28. Par exemple, voir Maurice Beaudin et René Boudreau (1994), *État de la francophonie hors Québec en 1991*.

29. Voir Carmelle D'entremont (1990), *Le premier pas vers l'alphabétisation. L'éducation de base et le rattrapage scolaire dans le milieu acadien en Nouvelle-Écosse*, Nouvelle-Écosse, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation. Cette enquête a eu des résultats très positifs, puisque le Ministère embauchait par la suite une coordonnatrice provinciale pour le développement des activités de formation destinées aux francophones. Voir aussi Bruno Ouellette (1990), *L'analphabétisme chez les Franco-Albertains*, Edmonton, University of Alberta.

calculs, il aurait fallu, pour avoir des données sur les francophones hors Québec, injecter environ 200 000 mille dollars dans l'Enquête longitudinale sur les enfants, et 1,5 million de dollars dans l'EIAA[30]. La FCAF n'a pas donné suite aux recommandations du rapport de Statistique Canada, en grande partie en raison des sommes considérables qui étaient envisagées.

Il reste qu'il y a là un problème important pour les francophones minoritaires. Jusqu'à ce jour, les enquêtes sur l'alphabétisme au Canada n'ont pas été élaborées dans une perspective culturelle ni pour donner de l'information sur les groupes linguistiques minoritaires. Marqués par leur source américaine, la méthodologie et les instruments sont principalement conçus en anglais, puis traduits. Dans la planification de l'enquête, la langue maternelle (comme la langue de test) deviennent des variables au même titre que les autres pour décrire les capacités de lecture, et non un aspect essentiel de la compréhension de l'alphabétisme au Canada. Il serait par conséquent important, lors d'une autre enquête de ce genre, d'aborder les dimensions sociales et culturelles de l'alphabétisme afin de brosser un portrait le plus complet possible des francophones à l'extérieur du Québec.

Toutefois, le fichier actuel de l'EIAA semble offrir des possibilités d'exploitation pour les francophones vivant en milieu minoritaire. Dans le cadre d'études publiées bientôt par Statistique Canada, la FCAF analysera les données de l'EIAA sur les francophones en tenant compte des contextes culturel, social et géographique. D'autres études devraient être aussi publiées sur les adultes franco-ontariens et les francophones du Nouveau-Brunswick à l'initiative des gouvernements provinciaux respectifs. Le questionnaire de l'EIAA précise plusieurs dimensions telles que la langue la plus souvent parlée à la maison, au travail ou dans les loisirs, la scolarité des parents, les pratiques de lecture et d'écriture au travail et dans la vie quotidienne, l'autoévaluation des capacités de lecture, de même que certains aspects touchant l'alphabétisation familiale (attitudes des enfants envers la lecture, évaluation et satisfaction des parents quant à la capacité de lecture de leurs enfants, moyens de favoriser la lecture à la maison...). L'analyse de ces données pour les francophones pourrait mieux éclairer leur situation à l'égard de l'alphabétisme.

Par ailleurs, il serait intéressant de comparer les francophones qui répondent en français ou en anglais, selon l'âge, le sexe, le revenu et l'occupation, les habitudes de lecture, etc. Ce sont là des variables importantes pour comprendre les dangers d'assimilation réels ou appréhendés et pour vérifier les effets des transferts linguistiques sur l'alphabétisme. Par exemple, selon des données préliminaires sur l'échantillon franco-ontarien[31], les adultes qui ont répondu en français au test de l'EIAA sont plus âgés, moins présents sur le marché du travail et sont surtout des femmes. Qu'en est-il de ceux qui ont répondu en anglais ? Sont-ils davantage de sexe masculin, plus jeunes, plus scolarisés, davantage sur le marché du travail ? Ces résultats tendent à confirmer les perceptions actuelles, à savoir que la langue «maternelle» est préservée surtout par les femmes, dans l'univers privé de la maison. Ces données indiquent par ailleurs les risques d'affaiblissement des communautés minoritaires et ciblent mieux les groupes à qui l'on offrira des activités de refrancisation (voir la section 2.3).

---

30. Marc Lachance et Christel Lepetit (1994), *Enquête sur l'alphabétisation des francophones en milieu minoritaire. Étude de faisabilité*, ébauche, Hull, Statistique Canada, Groupe des enquêtes spéciales, rapport présenté à la FCAF.

31. Gouvernement de l'Ontario, *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Rapport sur la composante francophone de l'Ontario*, ministère de l'Éducation et de la Formation (sous presse).

Comment améliorer à la fois la méthodologie (questionnaire, plan d'échantillonnage...) et le traitement des données des futures enquêtes sur l'alphabétisme au Canada pour qu'on tienne compte, dès le départ, des francophones, dans l'objectif de mieux les connaître selon leurs réalités respectives ?

Comment des recherches plus qualitatives en milieu minoritaire pourraient pallier l'absence de statistiques et enrichir les données disponibles sur la scolarité ?

Enfin, la diffusion est un aspect important d'une stratégie de recherche pour l'alphabétisation en français. On avait souligné le manque de circulation et de distribution des recherches lors du dialogue de politique du SNA sur la recherche[32]. Actuellement, il existe un centre de diffusion en Ontario (le centre FORA) et une composante francophone au centre de documentation Alpha-Ontario. Ce sont là des partenaires à solliciter étroitement pour éviter que les recherches publiées ne «dorment sur les tablettes» et servent peu dans la pratique. Chaque organisme engagé dans une recherche devrait aussi se pencher sur les moyens de bien faire connaître les résultats de ses travaux, que ce soit par la préparation de conférences, d'exposés, d'articles, etc. La diffusion des résultats devrait d'ailleurs faire l'objet d'une attention particulière au moment de l'examen des projets de recherche pour fins de subvention.

2.7 Partager les responsabilités en matière d'alphabétisme

Plusieurs partenaires peuvent contribuer à améliorer la situation des francophones minoritaires en matière d'alphabétisme. Nous situons ici trois niveaux de partenariat : les associations francophones en milieu minoritaire, les organismes du Québec, et les divers ordres de gouvernement.

Les **associations francophones en milieu minoritaire** sont des partenaires de premier plan pour promouvoir l'alphabétisme des francophones. Dans l'étude de l'ICEA, en 1989, on indiquait la nécessité que l'alphabétisation soit une préoccupation de premier plan pour toutes les associations francophones oeuvrant en milieu minoritaire[33]. Dans plusieurs cas, ces associations ont aidé à mettre sur pied les organismes locaux ou provinciaux et même pan-canadiens voués à l'alphabétisation en français. La collaboration entre les groupes d'alphabétisation et les partenaires francophones dans les provinces est en général bonne; elle doit être maintenue et renforcée. Les groupes entretiennent des liens plus ou moins soutenus avec les associations de parents, de jeunes, d'aînés, les radios communautaires, les journaux francophones, les conseils scolaires, les coordonnateurs des ministères ou les directeurs des affaires francophones. Ces collaborations semblent plus étroites en milieu très minoritaire, alors qu'on en signale moins l'importance au Nouveau-Brunswick, ou même dans l'est de l'Ontario, des régions plus

32. Secrétariat national à l'alphabétisation (1996), *Dialogue de politique sur la recherche en alphabétisation – du 5 au 7 février 1996 – un document de synthèse*.

33. Andrée Boucher (1989), *En toutes lettres et en français. L'analphabétisme et l'alphabétisation chez les francophones au Canada*, p. 142-145.

francophones. Quant à la FCAF, elle a des relations avec la FCFA du Canada et d'autres associations nationales francophones qui se préoccupent des femmes, des jeunes, des aînés.

Cependant, plusieurs associations sont très centrées sur les luttes politiques et juridiques pour obtenir et garantir le droit à l'éducation en français pour les enfants, ce qui leur laisse peu de temps pour défendre le droit à l'alphabétisation des adultes. Les deux sont pourtant étroitement liés. Les récentes victoires sur le plan de la gestion scolaire des francophones devraient, en principe, avoir un effet d'entraînement sur les droits à l'éducation en français pour les adultes. Sinon, comment une mère francophone peu confiante en ses capacités en français et ayant reçu un enseignement en anglais pourra-t-elle aider son enfant qui lui, fréquentera l'école française ?

Par ailleurs, les coupures gouvernementales auront un effet négatif sur la concertation dans les communautés francophones. Plusieurs organismes se verront obligés de fermer leurs portes faute de fonds. Des structures gouvernementales régionales seront démantelées ou réduites. Les nouvelles ententes Canada-communautés signées avec chaque province et territoire obligeront les organismes à se partager une enveloppe réduite, ce qui risque d'encourager une concurrence entre organismes et une division plus tranchée des mandats de chacun.

Quel est le niveau de concertation avec les autres associations francophones dans notre région, à l'échelon provincial, à l'échelon pan-canadien ? Doit-on renforcer cette concertation dans l'avenir ? Sur quels aspects ?

Le droit à l'alphabétisation en français ne devrait pas être une revendication des seuls organismes d'alphabétisation. Sans être l'unique facteur en cause, il reste qu'une augmentation de la scolarité et de l'alphabétisme a une incidence certaine, pour les francophones, sur leurs chances de conserver ou d'obtenir un emploi, sur l'augmentation de leurs revenus, sur les possibilités d'aider leurs enfants à l'école et sur leur participation à la vie sociale et communautaire. Tout cela est étroitement lié. Pourtant, il semble que depuis la fondation de la FCAF, la question de l'alphabétisation en français en milieu minoritaire a progressivement été délaissée par des associations comme l'ICEA ou la FCFA du Canada, qui avaient contribué à l'essor du mouvement d'alphabétisation en français. Il faut renforcer les alliances et les projets communs entre les organismes, de façon à dépasser les discours officiels d'appui et à utiliser l'alphabétisme comme enjeu de développement de toute la communauté. C'est sans doute par là que le mouvement d'alphabétisation trouvera sa plus grande force et sa pertinence (voir la section 2.5).

Par quels moyens inscrire la reconnaissance politique de l'alphabétisation en français comme une des revendications essentielles de l'ensemble du mouvement francophone au Canada, pas seulement de la FCAF et de ses membres ?

Quels projets pourraient être réalisés ensemble ?

Par ailleurs, **les intervenants et les organismes du Québec** peuvent jouer un rôle appréciable pour soutenir et enrichir les initiatives d'alphabétisation en milieu minoritaire. Les liens entre le Québec et les communautés francophones et acadienne du Canada sont multiples, changeants et complexes. Au fil des ans une distance semble s'être installée, pour diverses raisons politiques et historiques, ce qui a conduit à une méconnaissance et une mauvaise lecture des réalités respectives. Un rapprochement et une meilleure compréhension sont cependant vivement souhaités, du moins de la part des francophones minoritaires, comme en fait foi un document de la FCFA :

> Alors qu'à travers le monde se développe une francophonie plus globale et plus respectueuse de sa diversité, il n'est pas utopique de penser que le Québec pourrait servir de lieu de convergence des communautés francophones et acadiennes du Canada et de l'Amérique, à l'exemple de la France pour les communautés francophones d'Europe et d'Afrique. [...] Phare francophone le plus puissant du continent, il [le Québec] pourrait choisir d'être le point de ralliement des diverses communautés et de favoriser l'épanouissement et le rayonnement de la langue et de la culture française au Canada et en Amérique[34].

Ce rapprochement semble aussi souhaité par les organismes d'alphabétisation pour renforcer les pratiques en français; lors du processus d'évaluation de la FCAF, les personnes interrogées ont exprimé le désir de voir les organismes du Québec plus actifs et plus présents dans la Fédération[35]. Le Québec a acquis une expertise intéressante dans le domaine de l'alphabétisation que ce soit en formation, en recherche, en production de matériel, dans les approches andragogiques. Il reste que cette expertise doit être adaptée en fonction des besoins et des réalités des francophones en milieu minoritaire. Il y a donc du travail de sensibilisation à faire pour augmenter les collaborations entre les organismes québécois et les francophones en milieu minoritaire.

Il y a néanmoins des initiatives appréciables à souligner, particulièrement entre le Québec et l'Ontario français. Mentionnons une étude conjointe sur la faisabilité de la mise en place d'un réseau télématique pour l'alphabétisation en français menée par la Direction du ministère de l'Éducation de l'Ontario et la Direction de la formation générale des adultes, du ministère de l'Éducation du Québec. Il y a aussi des ententes d'échange de services entres les centres de documentation de ces deux provinces. En outre, pour formuler des propositions sur la formation et l'accréditation des alphabétiseurs en Ontario, on s'est inspiré des expériences québécoises, belges et françaises en la matière[36].

Par ailleurs, soulignons aussi les programmes d'échange interprovincial du gouvernement du Québec, initiés par son Secrétariat aux affaires intergouvernementales canadienne (SAIC). En effet, le SAIC, par sa Direction des bureaux de coopération de la francophonie, est chargé de l'administration d'un programme de soutien financier à la francophonie canadienne. Les objectifs de ce programme sont, entre autres, de

---

34. Marie-Hélène Bergeron et Charlotte Ouellet (1993), *La francophonie canadienne... un espace à reconnaître. Pour une politique de rapprochement entre le Québec et les communautés francophones et acadienne du Canada*, Ottawa, Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada, p. 25.

35. Barbara Losier (1996), *Évaluation de la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français*.

36. Pierre Leblanc (1992), *Recherche sur la formation et l'accréditation des alphabétiseurs en Ontario français*.

soutenir la vitalité culturelle, sociale et économique des communautés francophones et acadienne et de permettre la réalisation de projets touchant les clientèles cibles, en particulier les jeunes. C'est dans ce cadre qu'un projet a été soumis au bureau du SAIC en Alberta afin d'organiser un échange avec des intervenants d'une commission scolaire du Québec sur l'alphabétisation familiale. Il y a là des possibilités de collaborations fructueuses qui restent encore à explorer.

Une plus grande collaboration avec les organismes du Québec est-elle souhaitable pour soutenir l'alphabétisation en français au Canada ? À quelles conditions ?

Comment, à l'intérieur d'un organisme pan-canadien comme la FCAF, profiter de l'expertise du Québec en matière d'alphabétisation sans pour autant masquer les problèmes particuliers qui touchent les communautés minoritaires ?

Enfin, les **divers ordres de gouvernement** peuvent contribuer utilement à augmenter l'alphabétisme chez les francophones au Canada, même si l'alphabétisation est essentiellement de compétence provinciale. Les villes et municipalités peuvent être des partenaires très estimés à l'échelon local. La concentration de francophones dans certaines petites villes facilite une telle collaboration. Les municipalités peuvent collaborer à la réalisation de divers projets de promotion de la lecture en français, de création d'une section francophone dans une bibliothèque, de mise en valeur d'un musée, etc. Le soutien municipal peut faciliter le rayonnement des actions à partir du centre communautaire ou de l'école. Ces types de soutien local existent beaucoup en France[37] et en Belgique; on pourrait s'en inspirer.

Les municipalités peuvent-elles jouer un rôle pour soutenir les actions d'alphabétisation en français ou pour promouvoir l'alphabétisme dans notre région ? Si oui, comment ?

Bien évidemment, on ne peut passer sous silence le rôle des gouvernements provinciaux pour soutenir l'alphabétisation en français, puisque c'est une responsabilité qui leur revient en propre. Comme nous l'avons indiqué dans la section 2.1, le rôle des gouvernements provinciaux consiste d'abord à reconnaître la spécificité du problème de l'analphabétisme chez les francophones, puis à y apporter des solutions adaptées. Il reste qu'à l'exception de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick (et un peu de la Nouvelle-Écosse), où l'on peut compter sur des infrastructures et programmes spécialement destinés aux francophones et dirigés par des francophones, l'appui direct des provinces à l'alphabétisation en français reste très fragile. Tout cela a des conséquences sur la viabilité du mouvement à long terme et sur la force même des communautés francophones dans ces provinces.

---

37. Par exemple, on a créé en France, à l'initiative de l'Association française pour la lecture (AFL), des «villes-lecture», des camps estivaux de lecture, pour promouvoir et favoriser une utilisation élargie et fonctionnelle de la lecture à l'échelon local.

Comment pourrions-nous renforcer la reconnaissance du problème de l'analphabétisme des francophones par les autorités provinciales ?

Enfin, sur le plan fédéral, le Secrétariat national à l'alphabétisation a joué depuis plusieurs années un rôle clé pour assurer l'essor de l'alphabétisation en français au Canada, ce qui a contribué à faire reconnaître l'enjeu politique lié à l'alphabétisation des minorités linguistiques. On peut constater l'intérêt qu'à le SNA de comprendre les problèmes et les besoins des francophones, entre autres dans les efforts pour amorcer une réflexion sur le sujet (dont le présent document est un résultat) et pour pallier le manque de données en finançant une partie du suréchantillonnage des francophones minoritaires au moment de la réalisation de l'EIAA. Par ailleurs, d'autres ministères fédéraux pourraient contribuer à la progression des francophones en matière d'alphabétisme, que ce soit le ministère de la Santé, le ministère du Développement des ressources humaines ou Patrimoine Canada, ce dernier ayant pour mission de protéger et de développer les minorités linguistiques du Canada. Il y a déjà des échanges et des collaborations, comme en témoigne un projet mené bientôt par la FCAF et parrainé par Patrimoine Canada. Ces liens, s'ils étaient plus étendus, pourraient avoir un effet bénéfique sur les actions d'alphabétisation car on pourrait les intégrer à une politique plus large de soutien aux communautés.

Sur quels aspects le SNA, Patrimoine Canada ou d'autres organismes fédéraux pourraient-ils contribuer davantage à l'avancement de l'alphabétisation chez les francophones minoritaires au Canada ?

▲▼▲

Les enjeux que nous venons d'énumérer ne sont pas nouveaux. Ils reprennent ou résument des réalités bien connues des groupes d'alphabétisation et certaines positions déjà entendues ou lues depuis dix ans chez les personnes qui ont à coeur le développement de l'alphabétisation en français au Canada[38]. L'alphabétisme des francophones en situation minoritaire démontre de façon encore plus évidente la nécessité de considérer les dimensions culturelles et sociales du problème pour arriver à améliorer la situation. C'est une question qui doit intéresser ou préoccuper l'ensemble des acteurs sociaux et gouvernementaux qui gravitent autour de la francophonie canadienne. Souhaitons maintenant que ces enjeux puissent être approfondis, discutés à divers paliers décisionnels afin de mieux engager les prochaines actions.

38. Se référer entre autres documents, à celui de Serge Wagner, en coll. avec Pierre Grenier (1990), *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale. À propos de l'Ontario français*.

CONCLUSION

CONCLUSION

La population francophone minoritaire est vieillissante, moins scolarisée et possède de moins bonnes capacités de lecture que les anglophones; le statut du français est précaire dans la plupart des provinces, les droits à une éducation en français sont encore embryonnaires, l'assimilation et les transferts linguistiques sont des phénomènes préoccupants dans plusieurs régions du Canada. Comment dans ce contexte améliorer l'alphabétisme des francophones minoritaires ? Comment assurer la survie du français au-delà du nord du Nouveau-Brunswick ou de quelques régions de souche ? Car pour lire et écrire sa langue, il faut avoir de multiples occasions de communiquer en français non seulement à la maison, mais aussi entre amis, à la banque, au travail, à l'école... et que cette communication soit réelle, efficace, utile. Enfin, la communication doit s'appuyer sur une richesse et une diversité culturelle (livres, journaux, théâtre, poésie...) qui permettent de conserver l'identité francophone.

Ces questions complexes préoccupent toutes les associations francophones; elles ne sont pas propres au milieu de l'alphabétisation. Simplement l'alphabétisme touche au coeur du problème, celui de la survivance de la parole, vivante, écrite, et de la langue. Pour répondre à ces questions, on pourra au moins compter sur la volonté répétée d'un bon nombre de francophones minoritaires de continuer à «vivre» en français, malgré les embûches et les difficultés que cela suppose au quotidien. Car en alphabétisation comme pour d'autres problématiques, le statut minoritaire des francophones n'empêche pas le dynamisme des projets, les réussites, l'expression de l'art sous toutes ses formes, l'enthousiasme des équipes locales, les revendications répétées pour le droit de s'exprimer publiquement, dans sa langue, et sa culture. Et cela, avec chaleur, persistance et opiniâtreté, malgré des obstacles réels, et de taille.

Ce document de réflexion pourrait servir d'élément déclencheur à diverses opérations. Il peut être lu en entier pour soutenir une discussion générale, ou encore être approfondi sur une seule section. Une équipe de travail locale pourrait l'utiliser pour s'interroger sur le sens des actions posées et envisager plus clairement les prochaines, qu'elles soient de formation, de recherche, d'intervention avec les apprenants, etc. Le document pourrait aussi alimenter des discussions dans les associations provinciales ou pan-canadiennes francophones, soit pour les sensibiliser à leurs responsabilités en matière d'alphabétisme, soit pour mieux situer les plans d'action en ce domaine. Dans le même sens, il pourrait aussi servir à sensibiliser des représentants d'organismes fédéraux ou provinciaux qui ont à se pencher sur ces questions. D'une façon ou d'une autre, ce document aura eu sa raison d'être s'il contribue à favoriser des consensus afin de dégager des éléments clés pour soutenir l'alphabétisme et l'alphabétisation en français au Canada.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Alphabétisation Nouveau-Brunswick inc. (1995). *L'initiative d'alphabétisation au Nouveau-Brunswick*, Frédéricton, Alphabétisation Nouveau-Brunswick inc.

Association canadienne-française de l'Ontario (1994). *Les réalités franco-ontariennes. Les francophones tels qu'ils sont*, 3e édition, Vanier, ACFO.

Association canadienne-française de l'Ontario (1985). *Les Francophones tels qu'ils sont. Regard sur le monde du travail franco-ontarien*, Vanier, ACFO.

Beaudin, Maurice, et René Boudreau (1994). *État de la francophonie hors Québec en 1991*, Moncton, pour le Comité d'adaptation des ressources humaines de la francophonie canadienne, FCFA du Canada.

Bergeron, Marie-Hélène, et Charlotte Ouellet (1993). *La francophonie canadienne... un espace à reconnaître. Pour une politique de rapprochement entre le Québec et les communautés francophones et acadienne du Canada*, Ottawa, Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada.

Bernier, Christine, et Simon Laflamme (1996). *Souvent... en français. Rapport de l'enquête sur les habitudes de lecture et d'écriture des francophones de l'Ontario*, Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation, Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario, Sudbury, Université Laurentienne.

Boucher, Andrée (1989). *En toutes lettres et en français. L'analphabétisme et l'alphabétisation chez les francophones au Canada*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes.

Cardinal, Linda (1997). «Les Franco-Ontariens contrôleront-ils vraiment leurs écoles ?», *Le Devoir*, 30 janvier, p. A–7.

Castonguay, Charles (1983). *L'évolution de l'exogamie et des incidences sur les transferts linguistiques chez les populations provinciales de langue française au Canada entre 1971 et 1981*, Québec, Conseil de la langue française.

Churchill, Stacy, Normand Frenette et Saeed Quazi (1985). *Éducations et besoins des Franco-Ontariens. Le diagnostic d'un système d'éducation*, vol. 1, Toronto.

Conseil des ministres de l'éducation (1988). *L'analphabétisme chez les adultes au Canada*, Toronto.

Conseil ontarien de formation et d'adaptation de la main-d'oeuvre (1995). *Guide d'information sur l'alphabétisation des adultes en Ontario*, Toronto.

Creative Research Group (1987a). *L'analphabétisme au Canada. Rapport d'enquête*, Ottawa, Southam News.

Creative Research Group (1987b). *L'analphabétisme au Québec. Rapport d'enquête*, Ottawa, Southam News, pour le gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

D'entremont, Carmelle (1990). *Le premier pas vers l'alphabétisation. L'éducation de base et le rattrapage scolaire dans le milieu acadien en Nouvelle-Écosse*, Nouvelle-Écosse, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation.

Direction de l'élaboration et de l'évaluation des programmes (1983). *Une deuxième chance. L'alphabétisation au Nouveau-Brunswick*, Nouveau-Brunswick, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation.

Ducharme, Jean-Charles (1996). *Nouvelles perspectives canadiennes. Droits à l'instruction dans la langue de la minorité : état de situation*, Ottawa, Patrimoine canadien.

Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (1994). *Alphabétisation et sécurité sociale : deux outils intimement liés*, mémoire présenté au Comité permanent du développement des ressources humaines, Vanier, FCAF.

Fédération des francophones hors Québec (1983). *Analphabétisme chez les francophones hors Québec*, rapport d'un mini-séminaire sur l'analphabétisme et les approches d'alphabétisation tenu à Val-Morin, les 28, 29 et 30 mars 1983, Ottawa, FFHQ.

Godbout, Marc (1995). *Plan directeur de la main-d'oeuvre de la francophonie canadienne*, sans lieu, pour le Comité d'adaptation des ressources humaines de la francophonie canadienne, FCFA du Canada.

Gouvernement de l'Ontario, *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Rapport sur la composante francophone de l'Ontario*, ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (sous presse).

Harrison, Brian R. (1996). *Les jeunes et les minorités de langue officielle — 1971 à 1991*, n° 91-545 au catalogue, Ottawa, Statistique Canada, Division de la démographie.

Jones, Stan, et autres (1996). *Lire l'avenir. Un portrait de l'alphabétisme au Canada*, n° 89-551-XPF au catalogue, Ottawa, Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Laberge, Yvon (1994). *L'alphabétisation familiale en français. Une démarche à reconnaître, des liens à définir*, première version, sans lieu, FCAF.

Lachance, Marc, et Christel Lepetit (1994). *Enquête sur l'alphabétisation des francophones en milieu minoritaire. Étude de faisabilité*, ébauche, Hull, Statistique Canada, Groupe des enquêtes spéciales, rapport présenté à la FCAF.

Lachapelle, Réjean, et Jacques Henripin (1980). *La situation démolinguistique du Canada*, Montréal, Institut de recherches en politiques publiques.

Leblanc, Pierre (1992). *Recherche sur la formation et l'accréditation des alphabétiseurs en Ontario français*, sans lieu, gouvernement de l'Ontario, ministère de l'Éducation, Direction de l'alphabétisation.

Le Droit (1996). «En Ontario, l'analphabétisme demeure inquiétant», Ottawa, 9 septembre.

Losier, Barbara (1996). *Évaluation de la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français*, Hull, FCAF.

Losier, Barbara (1995). *Alpha-Boulot*, Projet élaboré dans le cadre de l'Année internationale de la tolérance, Hull, FCAF.

Montpetit, Caroline (1996). «Les écoles francophones hors Québec sont sous-financées», *Le Devoir*, 11 novembre, p. A–2.

Mougeon, Raymond (1989). «Scolarisation en français sans maintien de cette langue au foyer : impact sur la compétence en français parlé», communication présentée au colloque «Regard sur le jeune Franco-Ontarien», Université d'Ottawa.

Ouellette, Bruno (1990). *L'analphabétisme chez les Franco-Albertains*, Edmonton, University of Alberta.

Roy, Sylvie (1996). *Enseignement et apprentissage de la lecture en alphabétisation. Module d'autoperfectionnement à l'intention du personnel enseignant*, Montréal, Table de concertation en alphabétisation de Montréal.

Roy, Sylvie (1995). «Bilan d'une belle tournée», *Bulletin A à Z*, vol. 1, n° 2, décembre.

Roy, Sylvie, et Hélène Tremblay (1994). *Prévention de l'analphabétisme et alphabétisation familiale. Document 1 : notes et réflexions à partir de trois conférences*, Longueuil, Commission scolaire Jacques-Cartier et Direction de la formation générale des adultes.

Roy, Sylvie, en coll. avec Isabelle Gobeil (1993). *Les capacités de lecture des Québécoises et des Québécois. Résultats d'une enquête canadienne*, édition corrigée, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes.

Secrétariat national à l'alphabétisation (1996). *Dialogue de politique sur la recherche en alphabétisation — du 5 au 7 février 1996 — un document de synthèse*, Ottawa, SNA.

Secrétariat national à l'alphabétisation (1995). *Évaluation du Secrétariat national à l'alphabétisation. Évaluation et exploitation des données*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada.

Statistique Canada *(1996). Grandir au Canada. Enquête longitudinale nationale sur les enfants*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada.

Statistique Canada (1995). *Enquête sur la formation et l'éducation des adultes, 1992*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada.

Statistique Canada (1993). *Après l'école. Résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans*, n° 81-575-XPF au catalogue, Ottawa, ministre des Approvisionnements et Services Canada.

Statistique Canada (1991). *L'alphabétisation des adultes au Canada. Résultats d'une étude nationale*, n°89-525-XPF au catalogue, Ottawa, ministre de l'Industrie, des Sciences et de la Technologie.

Statistique Canada et Organisation de Coopération et de Développement Économiques (1995). *Littératie, économie et société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Ottawa, Statistique Canada et Paris, OCDE.

Wagner, Serge (1996a). *Alphabétisme et alphabétisation en français au Canada. Étude préliminaire dans le contexte de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)*, document de travail pour la FCAF à l'intention de Statistique Canada, Hull, FCAF.

Wagner, Serge (1996b). «Alphabétiser : une profession qui s'apprend ?», *Ma place dans mon monde. Cahier spécial 96*, Vanier, FCAF, p. 10-11 et 22.

Wagner, Serge (1995). «Quêteux monté à joual? Alphabétisme et francophonie canadienne à l'extérieur du Québec : non pratiques et pratiques de recherche», *États généraux de la recherche sur la francophonie à l'extérieur du Québec. Actes du colloque*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 116-131.

Wagner, Serge (1990). «Alphabétisation et assimilation des minorités au Canada : le cas des francophones au Canada», dans *ALPHA 90, recherches en alphabétisation*, sous la direction de J.-P. Hautecoeur, Québec, MEQ, p. 55-84.

Wagner, Serge, en coll. avec Pierre Grenier (1990). *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale. À propos de l'Ontario français*, vol. 1 : synthèse théorique et historique, collection Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens, Ottawa, Mutual Press.

Wagner, Serge (1989). «L'alphabétisation et la recherche en français au Canada», *Revue québécoise de psychologie*, vol. 10, n° 3, p. 125-146.

Wagner, Serge (1987). *Étude de milieu et analyse des besoins en alphabétisation des adultes*, collection Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens, n° 1, Toronto, Alphabétisation Ontario.